



ENTRE O ABANDONO E O RISCO DO ABANDONO UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR

Filomena Machado da Cunha Ferreira

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes

JUNHO 2014

Resumo

Assistimos em Portugal a um período de mais de duas décadas de forte expansão do ensino superior, congregando em si novos desafios para as universidades nomeadamente o de garantir uma formação para a diversidade dos públicos que acolhe e o de criar condições que a todos garantam a permanência e sucesso (Cabral, 2006). A dificuldade em responder a estes desafios tem feito emergir no interior das universidades um movimento crescente de abandono dos estudantes, fenómeno que, sobretudo na última década, obteve grande visibilidade social e também política. Com efeito, em março de 2013 o governo português através da Resolução da Assembleia da República Nº 60/2013 recomenda a elaboração de um relatório anual sobre o abandono escolar no ensino superior e em maio de 2014 apresenta “Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior” contemplando a criação do programa “Retomar” vocacionado para aumentar o sucesso escolar e diminuir o abandono. Por outro lado, os casos que, através dos *mídia*, têm chegado ao conhecimento da sociedade, têm contribuído para uma maior atenção, social e académica, para com este fenómeno.

O conceito de abandono tem sido mais abordado no âmbito do ensino obrigatório. Só mais recentemente, e em consequência da crise económica em que mergulhou o país, passou a ser um fenómeno com expressão no ensino superior e, por isso, objeto de atenção, quer para os políticos, quer para os académicos.

É neste enquadramento que se situa a investigação que neste documento se dá conta. Com ela pretendeu-se compreender, de modo aprofundado, fatores que influenciam o abandono (dropout) no ensino superior. Para o efeito, estudamos o fenómeno na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, realizando um estudo de caso. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário a estudantes em *risco de abandono* e *em abandono* e de entrevistas semiestruturadas, realizadas a elementos da direção, colaboradores não docentes, professores/diretores e responsáveis pelo serviço de apoio e integração dos estudantes.

Os resultados indicam, na maioria dos casos, que os fatores económicos e académicos constituem as principais razões que levam os estudantes a abandonarem os cursos. No que diz respeito aos apoios/iniciativas os dados remetem para a insuficiência dos recursos existentes e em grande medida para o desconhecimento institucional do fenómeno.

Palavras-chave: ensino superior; estudantes; abandono escolar; prevenção

Abstract

Portugal has witnessed a period of more than two decades of strong development and expansion of the Higher Education System, posing new challenges for universities, namely, ensure training for the variety of public they receive, and create conditions that will ensure the continuity of their success (Cabral, 2006). The difficulty in responding to these challenges seen within universities, pointed as the cause for a growing movement of students drop out phenomenon, especially in the last decade, had great social and political visibility especially in the last decade. In fact, in March 2013 the Portuguese government recommended through the Republic Assembly Resolution nº 60/2013 the publication of an annual report on higher education student's dropout, and in May 2014 presented the "Strategic Orientation Guidelines for the Higher Education System" creating the program "Reinstatement" with the objective of increasing the scholar success and reduce the school dropout. On the other side, the cases that the media made known to the attention of society, have contributed to increased social and academic awareness to this phenomenon.

The concept of student dropout has been devoted more attention at the compulsory teaching level. Only recently, as a consequence of the economic crisis that plunged the country, became a reality with expression at the higher education system level, hence receiving attention both by politicians and academia.

It is in this framework that the research in this document realizes lies. With it we intended to understand, in depth, factors influencing dropout (dropout) in higher education. To this end, we studied the phenomenon in the Faculty of Economics of University of Porto, performing a case study. Data were collected through a questionnaire survey for students at risk of dropout or in effective dropout situation and semi-structured interviews conducted with elements of direction, non-teaching employees, teachers / principals and responsible for the student integration support services.

The results indicate that, in most cases that the economic and academic factors are the main reasons why students abandon their courses. With regard to support initiatives, the data point to the inadequacy of existing resources and largely for institutional ignorance of the phenomenon.

Keywords: higher education; students; school dropout; prevention

Résumé

Nous assistons au Portugal à une période de plus de deux décennies de forte expansion de l'enseignement supérieur, qui apportent lui-même de nouveaux défis pour les universités, en particulier de assurer la formation pour la variété de public qui reçoit, et créer les conditions qui assureront la continuité et tout succès (Cabral, 2006). La difficulté à répondre à ces défis a fait émerger au sein des universités un mouvement de plus en plus de décrochage scolaire des étudiants, phénomène qui, en particulier dans la dernière décennie, a eu une grande visibilité sociale et politique. En effet, en Mars 2013, le gouvernement portugais à travers la Résolution de l'Assemblée de la République n ° 60/2013 recommande la préparation d'un rapport annuel sur l'abandon de l'enseignement supérieur et de mai 2014 présente "orientations stratégiques pour l'enseignement supérieur" présentant la création de la "reprise", visant à accroître le succès scolaire et réduire l'abandon. D'autre part, les cas qui, à travers les médias, sont venus à l'attention de la société, ont contribué à accroître la prise de conscience, sociale et académique, à ce phénomène.

Le concept de l'abandon a été plus discuté dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Ce n'est que récemment, à la suite de la crise économique qui a plongé le pays, est devenu un phénomène avec l'expression dans l'enseignement supérieur et, par conséquent, un objet d'attention, que ce soit pour les politiques ou pour les académiques.

C'est dans ce cadre que la recherche dans ce document rend compte des mensonges. Avec elle, nous avons voulu comprendre, en profondeur, les facteurs qui influencent l'abandon dans l'enseignement supérieur. À cette fin, nous avons étudié le phénomène dans la Faculté d'Economie de l'Université de Porto, la réalisation d'une étude de cas. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire pour les à risque élèves de l'abandon et les a l'abandon effectif et entrevues semi-dirigées réalisées avec des éléments de direction, des employés non enseignants, enseignants / directeurs et responsables pour le service de intégration des étudiants.

Les résultats indiquent que, dans la plupart des cas, que les facteurs économiques et académiques sont les principales raisons pour lesquelles les étudiants abandonnent des cours. En ce qui concerne les initiatives de support, les données remettre à l'insuffisance des ressources existantes et à grande partie à l'ignorance institutionnelle du phénomène.

Mots-clés: enseignement supérieur; étudiants; décrochage scolaire; prévention

Agradecimentos

A realização desta dissertação de Mestrado só foi possível graças à colaboração e ao contributo de várias pessoas, às quais gostaria de dedicar algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento, nomeadamente:

À Professora Doutora Preciosa Fernandes, pela disponibilidade para orientar este trabalho, pela exigência de método e rigor, pela incansável orientação científica, pela revisão crítica do texto, pelos profícuos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, pelos oportunos conselhos, pela acessibilidade, cordialidade e simpatia demonstradas e pelo permanente estímulo que, por vezes, se tornaram decisivos em determinados momentos da elaboração deste estudo;

A todas as colegas do curso, pelo encorajamento e experiências partilhadas;

A todos os colegas de trabalho, em especial à Dra. Ana Matos que me auxiliou na recolha de informação, ao meu Diretor Dr. Pedro Santiago e ao colega Dr. João Abreu pela compreensão em todos os momentos da minha formação e sobretudo quando estive ausente, pelo empenho demonstrado para o bom funcionamento do serviço;

Ao meu pai o meu eterno agradecimento, que, não estando presente nesta dimensão, continua presente em mim e me legou um conjunto de valores e ensinamentos que, ainda hoje, presidem à condução da minha vida e despertou a vontade necessária para pensar e realizar este trabalho do qual ele, com toda a certeza, se orgulharia;

À minha mãe e irmãos que sempre me acompanharam em todo o trajeto de vida, em todo o meu percurso académico, por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim, de forma desprendida e dedicada, incitando-me a reagir sempre, por mais difíceis que se afigurem os desafios;

À minha filha Inês, razão pela qual continuo e procuro ser sempre e cada vez mais resiliente e esforçada, contribuindo para que alcance um futuro de oportunidades e participação plena e consciente numa sociedade de mudanças e justiça social, que me apoiou sempre e incondicionalmente e que me ajudou em todas as fases deste processo com orgulho e um brilho no olhar;

Ao meu marido Agostinho, que é fonte de equilíbrio emocional e gradualmente foi percebendo que o meu projeto faz parte do nosso projeto de vida;

À minha amiga Paulinha, que me transmitiu a motivação e energias necessárias para calcorrear este árduo caminho, mas tão gratificante no final, reitero o meu apreço e gratidão;

A Todos que não tive oportunidade de referir, mas que de alguma forma, direta ou indiretamente contribuíram para aligeirar as dificuldades e potenciaram, também a realização deste trabalho, o meu mais sincero agradecimento.

Índice Geral

Resumo.....	1
Abstract	2
Résumé.....	3
Agradecimentos.....	4
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Gráficos	8
Índice de Abreviaturas	9
Introdução	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
Capítulo I. Emergência e expansão do Ensino Superior	15
Notas introdutórias	15
I.1. Emergência do Ensino Superior.....	15
I.2. Expansão do Ensino Superior em Portugal.....	17
Capítulo II. Da democratização do acesso ao ensino superior ao Processo de Bolonha (PB)	19
Notas introdutórias	19
II.1. Direito à Educação e Ensino Superior Público.....	19
II.1.1. Acessibilidade/Diversidade/Cidadania	23
II.1.2. Financiamento do ensino superior: um fator influente no abandono dos estudantes	28
Capítulo III. Para uma contextualização do Processo de Bolonha (PB)	31
Notas introdutórias	31
III.1. Origem e desenvolvimento do processo de Bolonha	31
III.2. Do Paradigma do Ensino ao Paradigma da Aprendizagem.....	33
III.3. O Processo de Bolonha em Portugal: um enquadramento legal.....	35

III.4. O que dizem alguns estudos sobre o Processo de Bolonha em Portugal.....	36
Capítulo IV. Da transição para o ensino superior à situação de abandono	39
Notas introdutórias	39
IV.1. A transição para o ensino superior: uma etapa crucial na trajetória académica dos estudantes	39
IV.2. Clarificando o conceito de Abandono Escolar.....	42
IV.3. Modelos teóricos sobre abandono no ensino superior	44
PARTE II – O ESTUDO NA SUA COMPONENTE EMPÍRICA.....	54
Capítulo V – Opções teórico-metodológicas.....	55
Notas introdutórias	55
V.1. Paradigma qualitativo da investigação	55
V.2. Objetivos e questões orientadoras da pesquisa.....	56
V.3. Estudo de caso	57
V.4. Técnicas de recolha de informação	59
V.4.1. Da conceção do inquérito por questionário à sua aplicação	59
V.4.2. A análise documental	61
V.4.3. A entrevista semiestruturada	62
V.5. Análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação	63
V.6. Questões éticas	64
VI. Apresentação e Análise dos dados	66
Notas introdutórias	66
VI.1. O contexto de investigação: breve caracterização	66
VI.2. Participantes do estudo.....	70
VI.3. Análise dos documentos orientadores da política da FEP.....	72
VI.4. Os dados do inquérito por questionário	76
VI.4.1. Dados sociodemográficos	76
VI.4.2. Ingresso no ensino superior.....	77

VI.4.3. Processo de adaptação ao ensino superior	78
VI.4.4. Abandono no ensino superior.....	79
VI.4.5. Conhecimento das estratégias/serviços para prevenção do abandono no ensino superior.....	83
VI.5. Os dados das entrevistas	85
VI.5.1. Percepções sobre o fenómeno do abandono do ensino superior em geral	85
VI.5.2. Percepções sobre o fenómeno do abandono na FEP	86
VI.5.3. Razões/fatores do abandono no ensino superior	88
VI.5.4. Conhecimento dos cursos da FEP em que existe maior taxa de abandono	94
VI.5.5. Conhecimento de serviços de apoio aos estudantes existentes na UP	95
VI.5.6. Conhecimento sobre serviços de apoio aos estudantes existentes na FEP.....	96
VI.5.7. Opinião sobre estratégias para prevenção do abandono.....	99
VI.6. Triangulando os dados	102
Considerações Finais.....	108
Referências Bibliográficas	111
Webgrafia.....	120
Legislação consultada	121
Apêndices	123

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estudantes inscritos e desistentes na FEP de 2010/11 a 2013/14

Tabela 2 – Estudantes participantes no estudo por ciclo de estudos

Tabela 3 – Nível de escolaridade dos pais

Tabela 4 – Situação profissional dos pais

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Fatores que influenciaram a escolha do curso

Gráfico 2 – Adaptação ao ensino superior

Gráfico 3 – Ciclos de estudos e correspondentes taxas de abandono

Gráfico 4 – Ano curricular em que os estudantes abandonam os cursos

Gráfico 5 – Percentagem de estudantes conforme designação administrativa associada à situação de abandono

Gráfico 6 – Fatores que influenciam o abandono no ensino superior

Gráfico 7 – Iniciativas/Serviços para Acompanhamento/Prevenção do abandono

Índice de Abreviaturas

AI – Anulada a inscrição

AM – Anulada a matrícula

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System

FEP - Faculdade de Economia da Universidade do Porto

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

I – Interrompido

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

N/A – Não aplicável

PB – Processo de Bolonha

PR – Prescrito

QVA – Questionário de Vivências Académicas

QVAr - Questionário de Vivências Académicas versão reduzida

S1 – Sujeito entrevistado 1

S2 – Sujeito entrevistado 2

S3 – Sujeito entrevistado 3

S4 – Sujeito entrevistado 4

S5 – Sujeito entrevistado 5

S6 – Sujeito entrevistado 6

SA – Serviços Académicos

SEREIA – Serviço de Relações Externas e Integração Académica

SIGARRA – Sistema de Informação para Gestão Agregada dos Recursos e dos Registos Académicos

UP – Universidade do Porto

QTEM – Semestre de Estudos numa Escola Parceira

Introdução

Em Portugal, nas últimas três décadas, assistimos a uma forte expansão do ensino superior de que é exemplo o aumento do número de estudantes que a ele passou a aceder (Cabral, 2006). Este facto traduziu-se “numa elevada diferenciação do corpo estudantil no que respeita às suas características pessoais, académicas e motivações” (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009:457).

O acesso de diferentes públicos ao ensino superior coloca às Instituições novos desafios e novas responsabilidades, designadamente o desafio e a responsabilidade de a todos garantir condições de igualdade de oportunidades de permanência e de sucesso académico. Estes desafios são, sobretudo nos últimos anos, mais difíceis de concretizar, nomeadamente pela crise económica que o país, e a Europa, atravessam e pelas mudanças associadas ao Processo de Bolonha (PB). Com efeito, neste novo cenário, as Instituições do Ensino Superior tiveram que saber conviver (e responder), com as alterações relacionadas com a reorganização “dos cursos, dos objetivos (resultados da aprendizagem) previstos nos planos curriculares e (...) metodologias de ensino e de avaliação” e, paralelamente, num esforço de prevenção do abandono de atender à “diferenciação dos estudantes quanto às suas dificuldades/potencialidades, background e aspirações, naturalmente heterogéneas (*ibidem*).

Todavia, as situações de abandono de que temos tido conhecimento, nomeadamente através dos *mídia*, levam-nos a considerar que o sistema político e as universidades, não têm conseguido responder a todos aqueles públicos. Conhecer os fatores que estão na origem do abandono de estudantes no ensino superior constitui o foco principal deste estudo.

A motivação para este trabalho decorreu, primeiro, da frequência do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Gestão Educacional Currículo e Intervenção Prioritária, e a maior consciência que fomos desenvolvendo sobre este fenómeno. Em segundo lugar decorreu de um interesse pessoal e profissional (enquanto técnica do serviço administrativo de uma instituição do ensino superior) em compreender como as instituições do ensino superior se organizam para responder a estas situações.

Neste percurso fomos construindo um entendimento de que um ensino superior, que se deseja para todos e que se encontra perante novos desafios, tem de criar mecanismos de apoio diversificados, de modo a responder à crescente heterogeneidade cultural, social, étnica e ética dos seus estudantes, possibilitando-lhes condições para que possam sentir-se plenamente integrados e não tendam a abandonar o ensino superior. Estamos conscientes de que só a criação de condições que garantam a permanência de todos os estudantes no ensino superior lhes permitirá percorrer com sucesso a sua trajetória académica e participar na “vida da universidade” de modo mais ativo e informado.

Reconhecemos neste nosso argumento que a participação, ativa e informada, dos estudantes nas iniciativas académicas, enquanto princípio democrático, constituirá uma forma de os envolver nas grandes questões sociais e educacionais, por um lado, e, por outro, de os manter estimulados na sua trajetória formativa, porquanto se sentem pertença da instituição e uma voz ativa e reconhecida. Sobre este assunto Veiga (2008:114) refere, tendo por base os estudos de McQuillan (2005), relativos à promoção do empoderamento em instituições de ensino superior, que “o facto de os estudantes participarem ativamente nos assuntos da Escola pode derivar num aumento do desempenho académico, enriquecer a compreensão de uma cidadania democrática por parte dos estudantes e tornar, por sua vez a Escola numa instituição mais responsiva, podendo as conexões ser sistémicas, interligadas e construídas através de formas mutuamente reforçantes”. Nesta posição sentimo-nos também apoiadas por Santos (2003:1) quando sustenta a que a “aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas, exercitando diferentes papéis em grupos variados, facilita a inclusão dos mesmos num contexto maior”.

Constituindo um fenómeno com visibilidade crescente, o abandono no ensino superior tem sido alvo de estudos e reflexões, tanto por parte dos governantes e das Instituições do Ensino Superior, como dos investigadores das Ciências da Educação

São disto exemplo, quer as diretrizes que, a este propósito, têm sido lançadas pelo sistema político, quer os estudos académicos que sobre este fenómeno têm já sido realizados, dos quais convocamos alguns exemplos (Cabral, 2006; Costa & Lopes,

2008; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009; Lopes & Costa, 2012). No que respeita às demandas políticas, já em 1999, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino comprovava a relevância da questão do abandono ao solicitar às Universidades, através do despacho nº 6659/99, IIª série, a realização de estudos que permitissem tipificar causas de insucesso/abandono no ensino superior e possibilitassem a implementação de medidas preventivas do insucesso e abandono escolares. Mais recentemente, em março de 2013, o governo português através da Resolução da Assembleia da República Nº 60/2013 recomenda a elaboração de um relatório anual sobre o abandono escolar no ensino superior. Numa linha mais intervencionista, em maio de 2014, o Governo de Portugal através da Secretaria de Estado do Ensino Superior apresenta o documento “Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior”. Este documento, para além das linhas estratégicas, apresenta medidas de ação de entre as quais a criação do programa *Retomar*, vocacionado para aumentar o sucesso escolar e para a diminuição do abandono. No quadro desta orientação política, as instituições do ensino superior têm vindo a instituir mecanismos internos que facilitem a transição dos estudantes para o ensino superior e a sua integração na instituição, de que são exemplo os gabinetes de apoio ao estudante e /ou os serviços de integração.

Neste sentido, o presente estudo visa caracterizar e compreender a dimensão do abandono dos estudantes na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP), através de um estudo de caso, situado no último ciclo de estudos de 2010 a 2013, e nele incluindo também estudantes em risco de abandono no ano letivo a decorrer 2013/14. A opção por este contexto decorre do facto de se constatar uma relevante taxa de abandono e ter sido, pela instituição, considerado importante compreender os fatores que estão na sua origem

Trata-se de uma investigação qualitativa, que teve como objetivo geral aprofundar conhecimento sobre fatores que influenciam o abandono no ensino superior e compreender razões/fatores que levam os estudantes a abandonar os seus cursos.

Do ponto de vista da organização, para além da introdução, este trabalho estrutura-se em seis capítulos principais e as considerações finais. No primeiro capítulo abordamos o ensino superior numa perspetiva histórica enquanto contexto educacional cuja massificação em Portugal ocorreu após o 25 de abril, de forma gradual. No segundo capítulo referimos a democratização do ensino superior em Portugal face à

demanda da procura de novos públicos e a reorganização das instituições tendo em conta a questão do direito à educação como tópico da agenda política, social e académica. No terceiro capítulo centramo-nos no Processo de Bolonha como marco na história do ensino superior com a passagem do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem. No quarto capítulo problematiza-se a transição para o ensino superior enquanto etapa fundamental na trajetória formativa dos estudantes e que, por isso, precisa de ser preparada/cuidada como forma de prevenção do abandono no ensino superior. Neste mesmo capítulo, clarificamos o conceito de abandono e abordamos alguns modelos teóricos sobre insucesso e abandono no ensino superior. No quinto capítulo damos conta das opções metodológicas de base ao estudo. O sexto e último capítulo ocupa-se da apresentação e discussão dos dados. O trabalho termina com as considerações finais e a bibliografia de base ao estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I. Emergência e expansão do Ensino Superior

Notas introdutórias

Como já referimos na introdução deste trabalho, o ensino superior em Portugal, nomeadamente a partir das últimas quatro décadas, sofreu uma evolução significativa nos públicos que a ele passaram a aceder. Todavia, e como também se referiu, tem-se vindo, sobretudo nos últimos cinco anos, a assistir a um crescente número de estudantes que abandonam os seus cursos, fenómeno que ganhou grande visibilidade política, social e académica. Para um melhor enquadramento da problemática consideramos importante abordar, numa perspetiva histórica, o ensino superior, enquanto contexto educacional cuja massificação teve início pós 25 de abril, e foi acontecendo de uma forma muito gradual. É esse olhar histórico que neste capítulo damos a conhecer.

I.1. Emergência do Ensino Superior

As origens do ensino superior remontam há aproximadamente oito séculos aquando da criação por toda a Europa de estudos gerais/universidades, por via de poderes régios ou eclesiásticos (Carvalho, 1986). De acordo com documentos do Sistema Educativo Nacional de Portugal a preocupação dominante do ensino era de carácter religioso.

Os elementos de natureza cronológica permitem perceber que ao longo da história os responsáveis e interessados pela/na universidade procuraram garantir-lhe um estatuto social privilegiado que, por tradição, passou a estar-lhe associado e deu lugar à sua frequência por pessoas de estratos sociais mais favorecidos (Carvalho, 1986).

Em Portugal, foi o Rei D. Dinis quem impulsionou a universidade portuguesa ao criar, em 1290, a primeira universidade em Coimbra (Mattoso, 1997). Nos séculos seguintes, outros monarcas como D. João I, D. Afonso V, D. Manuel I, contribuíram para melhorar os espaços físicos da universidade e as condições de vida dos seus estudantes e professores. Segundo Mattoso (1997) a preocupação com o aumento dos vencimentos dos universitários teve subjacente um processo de aristocratização deste grupo. Nas palavras do autor, tratou-se de “transformar os professores universitários em privilegiados e estes adotando como modelo os nobres desejavam imitá-los na

ostentação dos seus sinais distintivos e necessitavam de rendimentos adequados para poderem levar uma vida semelhante à deles” (*ibidem*:316).

Por outro lado, a reserva de acessos exclusivos a diplomados para alguns cargos e profissões como por exemplo nas cortes de 1440 em que os ofícios de julgar eram reservados a letrados saídos das universidades foi outra forma de a universidade se afirmar socialmente (*ibidem*).

Nas escolas medievais designadas por Estudo Geral não havia separação de graus de ensino, embora houvesse uma sequência de estudos que poderia conduzir desde as primeiras letras até aos limites da aquisição do saber (Carvalho, 1986). Assim, em termos de organização do sistema de ensino superior, a reforma do século XVI que ocorreu no reinado de D. João III constituiu um momento importante devido à separação entre ensino de base, ensino preparatório e os estudos superiores (universidades). Todavia, embora existisse uma estreita relação entre universidade e poder político, segundo os historiadores franceses (Charle & Verger, 1994), os nobres estavam pouco presentes entre os estudantes na época medieval e foi sobretudo a partir do século XVIII que as universidades passaram a ser frequentadas também pela nobreza.

Numa leitura complementar, também Matos (1999) identifica diversas etapas no sistema de ensino superior português: desde o período da universidade única, entre 1290 e 1537 (que alternou a localização entre Lisboa e Coimbra), passando pela criação da universidade Jesuítica em Évora (1556), a reforma pombalina da universidade de Coimbra (1772) até à chamada reforma da universidade (1911) e a criação de duas universidades (em Lisboa e Porto) e em 1930 a criação da primeira universidade técnica (Universidade Técnica de Lisboa). Só em 1967 é criada a universidade Católica Portuguesa.

Em jeito de síntese, e convocando ainda a mesma autora, embora o ensino superior em Portugal tenha tido um crescimento acentuado em meados do século XX é, nessa altura, abrangido apenas pelo ensino universitário com polos nas três principais cidades (Coimbra, Lisboa e Porto). A sua grande expansão e diversificação dá-se na segunda metade do século XX, alargando-se ao ensino politécnico (*ibidem*). No ponto seguinte do trabalho aprofundamos o processo de expansão do ensino superior em Portugal.

I.2. Expansão do Ensino Superior em Portugal

Na primeira metade do século XX, entre 1926 e 1940 aumentou em Portugal a população que frequentava as universidades então existentes sendo, todavia, esse crescimento mais acelerado ao longo da década de 50 (Crespo, 1993). Com efeito, considera o mesmo autor que foi sobretudo a partir da segunda metade do século XX que o ensino superior passou a alargar-se a alunos de camadas sociais mais desfavorecidas. Esta alteração explica-se pelo movimento de expansão da procura e acesso ao ensino superior vivido na década de 60 um pouco por todo o mundo ocidental.

A década de 70 constitui um momento significativo de mudança do sistema de ensino superior, contrastando com o período anterior. Esse momento de mudança traduz-se na associação da expansão da frequência universitária a “um processo de diferenciação interna no campo do ensino superior, nomeadamente a partir da emergência do conceito de ensino superior de curta duração” (Cruz & Cruzeiro, 1995:210). O processo de diferenciação do ensino superior português surge associado ao Ministro da Educação – Veiga Simão – que, como sustenta Carvalho (1986) considerava, à data, o ensino superior “o grau de ensino mais carenciado” do sistema educativo (*ibidem*: 808).

É no âmbito da chamada reforma Veiga Simão (1973) que o sistema de ensino superior português passa a ter uma estrutura dual englobando o ensino universitário e politécnico, organização que tinha já sido proposta pelo ministro da Educação, em 1971. Como refere Moreira (1999)

“em 1971, o Ministro da Educação tornou público o documento intitulado *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*, e anunciou a criação dos Institutos Politécnicos, dando forma e sistema à distinção entre ensino superior não universitário e ensino superior não universitário e ensino universitário. Foi assim organizado o ensino politécnico, apresentado como exigido pelos problemas de mudança social acelerada” (Moreira, 1999:20)

Mas, como referimos, foi sobretudo após a revolução de Abril de 1974 que se registou uma grande expansão e diversificação dos públicos que chegaram ao ensino superior. Para tal, contribuíram, para além do aumento das universidades públicas, a criação de um subsistema politécnico público e a abertura à iniciativa privada (Neave &

Amaral, 2011). Desde então, o acesso ao ensino superior em Portugal - até então privilégio de alguns -, democratizou-se tendo o Estado procurado criar condições necessárias à igualdade de oportunidades de educação para todos os cidadãos, independentemente do género e condição socioeconómica, o que levou a um ritmo de crescimento do número de alunos e da taxa de participação sem paralelo na Europa (Arroteia, 1996). Ilustra esta situação a passagem de 70912 estudantes inscritos no ensino superior em Portugal¹ no ano letivo 1975/76 para 396268 inscritos no ano letivo 2010/11. Esta leitura pode também ser feita em relação ao número de diplomados, que de um número de 18761 diplomados em 1991 passou para 78000 em 2010².

Constata-se, pois, que a crescente procura do ensino superior, e o aumento de diplomados, é uma consequência do reconhecimento explícito dos direitos educacionais que emergiu durante a última metade do século XIX e da instituição escolar ir assumindo progressivamente um lugar central nas sociedades (Cerdeira, 2008). A este propósito, recorde-se a perspectiva de Vieira (1995) quando refere que

“a imposição de uma escolaridade mínima obrigatória, inscrita desde o século XIX na maior parte dos países ocidentais e o seu recente prolongamento até níveis etários mais avançados (...) vieram transformar a carreira escolar, sancionada por um título, num elemento indispensável de identidade social e de cidadania” (*ibidem*: 315).

Posicionando-nos em sintonia com esta autora consideramos que, na verdade, a instituição escolar, e a universidade, em particular, ao assumir progressivamente um lugar central nas sociedades modernas contribuiu para que o acesso ao diploma de ensino superior seja, de facto, uma oportunidade para todos.

¹ Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, GPEARI/MCTES, 2011, consultado em 12-01-2014

² Fonte: Pordata

Capítulo II. Da democratização do acesso ao ensino superior ao Processo de Bolonha (PB)

Notas introdutórias

Em Portugal a democratização do acesso ao ensino superior ocorre após a revolução de abril de 1974. Contudo, a promoção da democratização do ensino é apenas determinada por lei, em 1986, com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei Nº 46/86, de 14 de outubro. Nela é enunciado que “é da especial responsabilização do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Art. 2º). Mas, como é sabido, a igualdade de acesso e de sucesso no ensino superior não é ainda uma realidade universal, pelo que a questão do direito à educação volta a constituir um tópico da agenda política, social e académica.

II.1. Direito à Educação e Ensino Superior Público

A universalização do direito à educação é uma das concretizações mais significativas das sociedades modernas. Todavia, nem sempre a educação foi considerada de interesse público e da responsabilidade do Estado, sendo, até então, da responsabilidade dos pais e da igreja.

Mesmo assim, e de acordo com Moreira & Gomes (2012), a Constituição do Império Germânico de 1871 já previa “Direitos Básicos do Povo Alemão” e igualmente a constituição Alemã de Weimar de 1919, incluía uma secção sobre “A Educação e a Escolaridade”, na qual se reconhecia o dever do Estado de garantir a educação através da frequência obrigatória e gratuita da Escola. Após a I guerra mundial, a conclusão dos tratados de paz incluiu garantias do direito à educação das minorias (*ibidem*).

No século XIX, a emergência do socialismo e do liberalismo levaram a educação ao campo dos direitos humanos tendo os pensamentos liberais e anticlericais influenciado a definição dos direitos educacionais inicialmente formulados para defender e desenvolver as ideias de liberdade da ciência, pesquisa e ensino contra a interferência da igreja e do Estado (*ibidem*). No entanto, só com a proclamação da Declaração de Genebra conhecida por “Carta da Sociedade das Nações para o Bem-Estar das Crianças”, em 1924, se verificou o reconhecimento internacional do direito à educação (Moreira & Gomes, 2012). Este direito foi, como sabemos, formalmente

estabelecido com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948. Como é enunciado no texto dessa Declaração “A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais [...]” (Art. 26º, nº 2).

Após um caminho de mais de um século e meio parece finalmente reconhecer-se o benefício global de que o aumento da escolaridade constitui um elemento fundamental na melhoria da qualidade das populações e na mudança das sociedades.

No que respeita ao sistema educativo português, o Direito à Educação está consagrado na Constituição da República Portuguesa (1976) Capítulo III. Pode ler-se, no Art. 73º, para além da consagração do direito de todos à educação, as responsabilidades atribuídas ao Estado na Educação, das quais destacamos:

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (...) A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado” (alíneas 2 e 4).

Estes princípios e responsabilidades do Estado na Educação são reforçados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Nº 46/1986, de 14 de outubro³.

“1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República;

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

³ A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Nº 46/1986, de 14 de outubro foi alterada pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro e pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

É neste contexto reforçado o papel do estado visando especificamente nos pontos 4 e 5 a formação de cidadãos autónomos, intervenientes e que sejam participativos nos assuntos da *Polis*.

Num olhar académico, o direito humano à educação pode ser caracterizado como um “direito de empoderamento”. Isto é, um direito que “confere ao individuo mais controlo no percurso da sua vida e em particular, mais controlo sobre o efeito das ações do Estado em si” (Moreira & Gomes, 2012:277).

Segundo estes autores, o exercício de muitos dos direitos civis e políticos, tais como a liberdade de informação, liberdade de expressão, direito ao voto e a ser eleito, entre outros, tem sempre relação com a educação a que tiveram acesso. Sustentam, do mesmo modo que um conjunto de direitos económicos, sociais e culturais, como o direito a escolher o trabalho, a receber remuneração igual por trabalho igual, a beneficiar dos avanços científicos e tecnológicos e a receber educação superior com base nas suas capacidades, será melhor exercido se determinado nível de educação for alcançado. No caso das minorias étnicas e linguísticas o direito à educação é um meio primordial de reforçar e preservar a sua identidade cultural e consequentemente usufruir do direito de fazer parte da vida cultural. (*ibidem*).

Numa leitura mais focada Cabrito (2004) afirma que “independentemente do retorno que a educação traz ao seu possuidor, são muitos os efeitos sociais e coletivos, dela decorrentes”(ibidem:981). Citando Wolfe (1995) afirma: “sabe-se que uma população mais instruída é uma população mais participativa, mais saudável, mais cumpridora da lei, mais criativa, mais autónoma etc., para além de, obviamente mais

produtiva (*ibidem*:982). Assim, segundo o referido autor a educação não só constitui um fator de desenvolvimento como promove indiretamente esse desenvolvimento. Também Levin (2003, citado por Cabrito, 2004:987) menciona que “com a educação não só se transmitem conhecimentos, como se aprendem saberes e se desenvolvem capacidades e competências, como se assegura a permanência dos valores sociais, se garante a coesão social, se sensibiliza para as questões ambientais e se apela à melhoria da qualidade de vida”. Na mesma linha de raciocínio Moreira & Gomes (2012) sustentam que através da educação é possível promover compreensão, tolerância, respeito e amizade entre as nações, grupos étnicos ou religiosos e pode ajudar a desenvolver uma cultura universal de direitos humanos. Na sociedade em geral a negação da educação fere a causa da democracia e do progresso social e consequentemente a paz internacional e a segurança humana.

Neste debate sobre o direito à educação, as instituições de ensino superior encontram-se, como referimos, perante o desafio de criarem condições que possam contribuir para “corrigir” as desiguais situações sociais e culturais dos seus estudantes e promover igualdade de oportunidades para todos.

De acordo com Rodrigues (2007)

“a igualdade é um conceito ético que floresceu com a Revolução Francesa há pouco mais de 250 anos, portanto um conceito recente na história da nossa civilização. Sabemos que este conceito teve de ser criado quando se tornou óbvia a não uniformidade (isto é a diversidade) que as pessoas e as culturas apresentavam. Se não houvesse diversidade não seria preciso inventar o conceito de igualdade, que só faz sentido porque somos exuberantemente e obviamente diferentes” (*ibidem*:39).

Depreende-se, então, que tratar as pessoas da mesma forma não significa igualdade de oportunidades. Neste sentido as diferenças têm que ser reconhecidas, respeitadas e sustentadas com leis específicas que estimulem e assegurem a igualdade de oportunidades.

Sabemos hoje que “igualdade em educação” não significa apenas atender ao acesso de todos mas, também, atender a condições que possibilitem o sucesso de cada um, potenciando o desenvolvimento de todas as competências, e dos diferentes capitais culturais, que caracterizam a diversidade dos estudantes.

Subscrevemos, assim, o pensamento de Óscar Árias, Prémio Nobel da Paz, 1987, quando afirma:

“A expressão mais bela e enriquecedora da vida humana é a sua diversidade. Uma diversidade que nunca pode servir para justificar a desigualdade. A repressão da diversidade empobrece a raça humana. É nosso dever facilitar e reforçar a diversidade a fim de chegar a um mundo mais equitativo para todos. Para que exista igualdade, devemos evitar as normas que definem o que deve ser uma vida humana normal ou a forma normal de alcançar a felicidade. A única qualidade normal que pode existir entre os seres humanos é a própria vida” (Árias, 1987:11)⁴.

Focando a atenção no ensino superior, Cerdeira (2008), convocando dados da OCDE (2009), considera que o alargamento do acesso ao ensino superior a um maior número de estudantes, verificado nas duas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI, não permitiu, ainda, que Portugal se aproximasse da média europeia (*ibidem*:4).

Num olhar mais atual, Amaral & Fonseca (2012) sublinham que os atuais indicadores educativos demonstram que Portugal permanece muito aquém dos valores médios dos outros países europeus e das metas desejáveis no quadro por exemplo da OCDE.

II.1.1. Acessibilidade/Diversidade/Cidadania

Como referimos, o acesso ao ensino superior nos últimos anos trouxe novos públicos devido ao processo de democratização que ocorreu em Portugal após a “revolução dos cravos” de 1974. Entre 1974 e 2001, Portugal foi o país da União Europeia que registou a maior taxa de crescimento do número de estudantes no Ensino Superior (Cabral, 2006). Apesar disso, e como em pontos anteriores fomos sustentando, persistem ainda desigualdades, sociais, culturais e económicas, bem como estruturais e institucionais (Lopes & Costa, 2012). Sublinham estes autores que um longo caminho precisa de ser percorrido no sentido de minimizar as desigualdades sociais no acesso e no sucesso dos estudantes no ensino superior e sustentam que

⁴ Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-que-significa-construir-um-sistema-educacional-inclusivo/10489>, consultado em 24-05-2014

“Por exemplo, os filhos de trabalhadores industriais têm uma probabilidade cerca quatro vezes menor de acesso ao ensino superior do que os filhos de profissionais e dirigentes; e os filhos de empregados de execução têm uma probabilidade perto de três vezes menor do que estes últimos. Do mesmo modo, a probabilidade de acesso ao ensino superior é muito maior quando se provém de pais com o ensino superior” (*ibidem*:10).

A este propósito, Pascueiro (2009) considera necessário efetuar uma dupla problematização no que diz respeito ao número de estudantes e à efetivação de um sistema de ensino superior democratizado. Constrói a sua argumentação considerando que se por um lado, fatores históricos estão na origem da grande maioria da população ativa portuguesa ser “subcertificada” em termos de habilitações escolares face às atividades profissionais desempenhadas, por outro, a notória desigualdade de habilitações entre gerações, diferencia a sociedade portuguesa em dois polos distintos: população mais jovem com maior nível de escolarização e população adulta já inserida no mercado laboral com qualificações escolares baixas. Afirma, então, que “esta diferença geracional desencadeia, por um lado, um problema em termos de sustentabilidade do mercado laboral – cada vez mais exigente de mão-de-obra certificada – e, por outro, um problema de igualdade de oportunidades e, de forma mais abrangente um grave problema de cidadania” (*ibidem*:32). Segundo a autora, a complexidade que caracteriza o sistema de ensino, nomeadamente em termos de análise das causas das desigualdades sociais de acesso ao ensino superior, tem sido alvo de várias pesquisas que comprovam que, mesmo oferecendo as mesmas oportunidades educativas a todos, existem fenómenos e mecanismos sociais que configuram diferentes probabilidades de escolarização de acordo com a proveniência social. Salvaguarda, contudo, que “apesar da existência de setores menos acessíveis, a verdade é que o acesso de classes sociais mais desfavorecidas a este bem é uma realidade” (*ibidem*:38).

Nesta leitura a autora considera que o sistema de ensino superior atual “vê-se confrontado com a necessária diversidade do lado da oferta e da qualidade de ensino e com a redução dos financiamentos por parte do Estado, o que de certa forma inviabiliza a possibilidade de atender a estas exigências da sociedade civil (*ibidem*:39) e coloca a questão da equidade na agenda educacional. Em relação a este aspeto, Cerdeira (2008) enfatiza a importância da promoção da equidade através da transposição das barreiras financeiras que condicionam a frequência do ensino superior. Afirma assim, que “a equidade (ou a desigualdade) no acesso ao ensino superior depende das oportunidades

(lado da oferta), das aspirações (lado da procura) e dos processos de seleção ou estratificação social” (*ibidem*:11). Pensar a equidade no ensino superior requer que convoquemos toda a reflexão até agora feita relativamente à igualdade de oportunidades e a atenção à diversidade sociocultural que hoje caracteriza os estudantes que “chegaram” ao ensino superior. O conceito de diversidade, como afirma Sacristán (2002), está relacionado com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer a sua autodeterminação implicando, assim, o respeito pelas diferenças e liberdades básicas de cada um.

No que diz respeito à educação a diversidade é entendida como um direito, pressupondo uma conceção educacional e uma organização da prática educativa orientadas para o reconhecimento das diferenças culturais, sociais e pessoais dos estudantes (Leite, 2002). É neste contexto que Macedo & Araújo (2009) salientam a necessidade de se (re)conceitualizar a cidadania educacional através da reconfiguração do “sujeito” em torno das diversas “vozes” presentes na escola. Esta visão das autoras pode ser filiada à reflexão de Touraine (1997) sobre a “escola do sujeito”, orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças. O autor adverte contudo que

“não é apenas a escola que deve ser aqui abordada, porque o individuo não se torna um Sujeito apenas durante os anos de formação, mas em todos os momentos da sua vida. É em todas as idades que ele tem necessidade, ainda mais do que reciclar-se profissionalmente, de dar-se o tempo e o espaço necessários para retomar o controlo da sua existência, refletir sobre a sua experiencia passada, preparar as opções futuras. Não só as universidades, mas também as próprias escolas secundárias e profissionais, deveriam acolher alunos de todas as idades e de todas as condições” (*ibidem*:365).

É tendo por base este pressuposto que pode ser situada a ideia de diversidade e de educação para a diversidade. A diversidade é, por vezes, entendida como diferença e o desvio (diferença) não é pejorativo por si mesmo - é o significado cultural vinculado ao atributo ou comportamento que define o modo como é interpretado (Goffman,1988). Assim, este autor alerta que “não é para o diferente que se deve olhar na busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum” (*ibidem*:138). O mesmo autor (*ibidem*:211) desenvolve a complexa relação entre identidade e diferença na apresentação da noção de estigma. A este propósito sustenta a ideia de que quando um

estranho, ao nosso lado, apresenta atributos que o tornam diferente dos outros e o levam a outra categoria de sujeito, julgada inferior, estamos diante de um estigma. A característica de determinado indivíduo é estigma quando o seu efeito é um descrédito social do indivíduo com tal gravidade que, a partir do que é ajuizado como “imperfeição”, outras imperfeições são adicionadas.

Deste ponto de vista a ideia de diversidade por vezes associa-se à ideia de estigmatização do “Outro” considerando-o desigual, subordinado, inferior, sujeito a discriminação, humilhação, segregação e até exclusão. O próprio relativismo cultural extremado carrega estereótipos. Todos conhecemos alguns desses estereótipos relativamente, por exemplo, aos Alentejanos, Minhotos, Portuenses, etc., pelo que importa, em termos educacionais, atender à identidade nacional culturalmente híbrida do país, reconhecendo e valorizando as diferenças locais e de cada um (Leite, 2002).

Segundo Bianchetti & Freire (1998), o respeito pela diversidade é uma forma de garantir que a cidadania seja exercida e os vínculos sociais fortalecidos. É uma atitude política para com a diversidade gerada pelas diferenças de classe, género, etnia, opção sexual, capacidades, enfim atributos que fazem parte da identidade pessoal e definem a condição do sujeito na cultura e na sociedade. O desenvolvimento de atitudes de respeito face à diversidade tem a ver com o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade e por isso constitui um grande desafio para a construção das bases político-pedagógicas (*ibidem*).

Existe, pois, uma relação entre os conceitos de diversidade e de cidadania. E, do mesmo modo que se associam várias “diferenças” ao sentido de diversidade que aqui queremos significar, também se pode falar de cidadanias. Como sublinham Magalhães & Stoer (2005) “as cidadanias surgem, assim, elas próprias como diferenças cuja legitimidade reside nelas e “como diferentes, temos o direito de ser iguais”. A questão está em saber qual o limite dessa coincidência da cidadania com a diferença” (*ibidem*:97). Esta visão dos autores ressignifica substantivamente a definição que, em 1949, Marshall fez de cidadania e que foi então definida como dizendo respeito a “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (Marshall: 1949:172), na qual “todos (...) são iguais com respeito aos direitos e obrigações” (*ibidem*:27). Acrescenta, ainda, este autor que a conceção do que é ser um “membro integral” de uma comunidade e, portanto, do que é ser cidadão, varia de acordo com os

valores da sociedade em questão e que nas sociedades ocidentais contemporâneas, a cidadania é vista, ao menos em teoria, como um *status* universal, que abarca três tipos de direitos – civis, políticos e sociais – e todas as obrigações derivadas deles (*ibidem*).

Com efeito, o conceito de cidadania tem vindo a evoluir e os direitos a ampliarem-se como sustentam Magalhães & Stoer (2005)

“o contrato social, tal como a modernidade o desenvolveu, fundava-se na cidadania delimitada pelo Estado-nação. Este era a base da arquitetura política, que garantia aos indivíduos e aos grupos um conjunto de deveres e proteções sociais e políticas em troca da sua desistência das identidades desenvolvidas a nível local. Ou seja, não se baseava em pertenças étnicas, familiares, religiosas mas no que se assumia como algo comum, como a cultura nacional, o território, a língua, etc.” (*ibidem*:89).

Neste sentido, segundo estes autores, a atribuição da cidadania pelo valor social dos indivíduos na modernidade encontra a sua concretização no modelo de democracia representativa que numa fase inicial se verifica a partir da posição dos indivíduos no mundo do trabalho, inicialmente restringindo-se ao patronato e na sequência das reivindicações no âmbito do trabalho e das lutas políticas também aos trabalhadores. Numa fase posterior, embora não tenha acontecido de igual modo por todo o mundo nem nas mesmas datas, o leque da democracia representativa alarga-se significativamente a um muito maior número de cidadãos (*ibidem*). Ainda na linha destes autores a cidadania emergente é fundada em fatores culturais e tem como propósito a satisfação da cidadania de tipo social (teorizada por Marshall) em que todos são iguais no que concerne aos direitos e obrigações; não significa que o reconhecimento das diferenças esteja diretamente relacionado com a igualdade económica e nos atuais contextos a reivindicação do conhecimento cultural da diferença ocorre simultaneamente em relação à igualdade económica (*ibidem*).

Face às ideias até ao momento explanadas percebe-se que cidadania não é uma lição a ser ensinada mas sim uma postura a ser estimulada que desperte o sentimento do que é viver para o bem comum. Os direitos cívicos devem ser pensados através de valores éticos que conjuguem cidadania com diversidade, com justiça e com dignidade. Nesta ordem de ideias sustentamos que a educação não deve ter um papel seletivo mas

sim constituir a principal via para o alcance das mesmas oportunidades educacionais e para a emancipação individual e social.

II.1.2. Financiamento do ensino superior: um fator influente no abandono dos estudantes

A situação de austeridade instalada em Portugal e a grande tensão entre os agentes financiadores – Estado, Contribuintes, Estudantes, Famílias associada à crise na Europa, em boa parte motivada pela especulação dos mercados internacionais, remetem-nos para uma reflexão acerca do financiamento do ensino superior. Segundo Cerdeira (2008), a expansão massiva do acesso ao ensino superior e do aumento de estudantes que o passaram a frequentar, resultou no aumento de exigências financeiras por parte das instituições de ensino superior, passando a questão do financiamento do ensino a ser objeto de maior atenção política. Concomitantemente o governo foi levado a afetar vultuosos recursos ao setor do ensino superior e a definir políticas de fixação de vagas, que, por não responderem ao forte crescimento da procura, incentivaram e criaram condições para o aparecimento e consolidação do ensino privado.

Na década de 90, os governos foram introduzindo novos mecanismos de financiamento que, para além de que não só operacionalizavam a distribuição do “bolo orçamental” pelas diversas instituições, promoveram a racionalização dos recursos humanos e impediram contratações “sem controlo” dos recursos humanos docentes e não docentes (*ibidem*).

Em 1993, foi aprovado o mecanismo da fórmula de financiamento e a aplicação de tetos limite de pessoal docente e não docente por instituições de ensino superior procurando equacionar a celebração de “contratos-programa” de expressão tendencialmente plurianual. Simultaneamente foram implementadas políticas para a participação dos estudantes nos cursos da educação, com a defesa e aprovação desde 1992 de políticas de propinas (*ibidem*).

Considera Cerdeira, (2008), que

“o esforço de financiamento do desenvolvimento do ensino superior foi suportado pela afetação dos recursos públicos, sempre crescentes até aos anos mais recentes, e pela contribuição das receitas arrecadadas através de propinas cobradas aos estudantes, as

quais de início tinham pouca importância no conjunto dos recursos das instituições, mas que acabaram por assumir um papel significativo, sendo atualmente uma parte importante e imprescindível do orçamento das universidades e dos institutos politécnicos públicos, não só pelo seu próprio valor, mas sobretudo pelo abrandamento ou diminuição do esforço público” (*ibidem*:14).

Num olhar retrospectivo, estudos realizados entre 1996-1999 com uma amostra representativa dos estudantes universitários que frequentavam a universidade, em 1995, mostram que as despesas suportadas pelos estudantes e pelas suas famílias excedem largamente as realizadas pelo Estado, cerca de 56% e 44%, respetivamente (Cabrito, 2004). O mesmo autor destaca alguns dos efeitos da “deserção” do Estado no financiamento do ensino superior, sobre os indivíduos e sobre a sociedade. Assim, no que respeita aos efeitos sobre os indivíduos a sua posição é a de que é

“altamente pernicioso o desinteresse progressivo do Estado pelo ensino superior, bem como o processo crescente de privatização uma vez que o aumento dos direitos de frequência das universidades públicas penaliza os jovens de baixos rendimentos e, no caso das universidades privadas o valor das mensalidades é tão elevado que tende a afastar os jovens com piores condições económicas” (*ibidem*:984).

Por outro lado, sustenta que

“os jovens oriundos de estratos sociais portadores de menores níveis de capital económico e cultural têm mais insucesso escolar e, em consequência, menos hipóteses de entrar nas universidades públicas, cujo acesso depende da classificação obtida no ensino secundário e nos exames específicos para o acesso à universidade” (*ibidem*:985).

No que concerne aos efeitos sobre a sociedade, o mesmo autor defende que qualquer política restritiva do consumo de educação, nomeadamente de grau superior, faz perigar o desenvolvimento que se pretende para os países e para as populações e acrescenta que “a educação permanente, uma boa parte dela levada a cabo por estabelecimentos de ensino superior, favorece processo de autoformação e de atualização e reciclagem profissionais indispensáveis à adaptação de cada indivíduo às inovações e mudanças que caracterizam a sociedade atual” (*ibidem*:985).

A “partilha de custos” face à progressiva deserção do Estado relativamente ao financiamento das universidades públicas, exortando-as a procurar outras fontes de financiamento, resultando maioritariamente no aumento das taxas de frequência pode

constituir uma forma de discriminar cidadãos e contribuir para aumentar as injustiças e desigualdades sociais. Em consequência, qualquer medida de política educativa que dificulte o acesso dos cidadãos à educação dificulta, igualmente, um processo de criação de uma sociedade mais justa, equitativa reproduzindo efeitos negativos em termos sociais.

Nesta nossa argumentação partilhamos as ideias de Cabral (2006) ao considerar que, numa época de escassez de recursos orçamentais, deve ser feito um planeamento que evite investimentos em unidades que, por razões demográficas ou outras, se afigurem como pouco viáveis no futuro e possam colocar em desigualdade instituições e estudantes. O Processo de Bolonha trouxe a esse nível novas exigências às instituições.

Capítulo III. Para uma contextualização do Processo de Bolonha (PB)

Notas introdutórias

O Processo de Bolonha é um marco na história do ensino superior na Europa e também em Portugal. A trajetória deste capítulo passa, assim por uma contextualização do PB, passando por uma abordagem sobre a passagem do paradigma de ensino para o paradigma de aprendizagem. Focámo-nos de seguida na realidade portuguesa

III.1. Origem e desenvolvimento do processo de Bolonha

O processo de Bolonha (PB) teve início informal em maio de 1998, através da Declaração de Sorbonne, em Paris, subscrita por responsáveis de quatro países, e nasce oficialmente em junho de 1999 com a Declaração de Bolonha. Esta Declaração, subscrita por responsáveis de 29 países europeus⁵, previa dois grandes objetivos gerais: i) o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e ii) a promoção da mobilidade e empregabilidade dos graduados do ensino superior no espaço europeu. Como é enunciado nessa Declaração, o alcance desse objetivos só seria possível através da:

“Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação (...) para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional,...”;

“Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo requer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus”;

“Estabelecimento de um sistema de créditos (...) sistema ECTS - como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes;

“Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade,...”;

“Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis”;

⁵ Austria; Belgium; Czech Republic; Bulgaria; Estonia; Denmark; France; Finland; Germany; Hungary; Greece; Ireland; Iceland; Latvia; Italy; Luxembourg; Lithuania; Netherlands; Malta; Poland; Norway; Romania; Portugal; Slovenia; Slovak Republic; Sweden; Spain; United Kingdom; Swiss

“Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação definidos” (Declaração de Bolonha, 1999:2).

O comunicado resultante do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior, reunidos em Praga, deu continuidade aos objetivos definidos na Declaração de Bolonha tendo definido mais três linhas de ação: “Promoção da aprendizagem ao longo da vida; Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições do Ensino Superior; Promoção da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior” (Comunicado de Praga, 2001:2).

Em setembro de 2003, foram, em Berlim, reafirmados e ampliados os objetivos de Bolonha, tendo-se determinado como linhas de ação: “A promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, para melhorar a qualidade e atratividade do ensino superior europeu e o alargamento para um terceiro ciclo, constituído pelo doutoramento” (Comunicado de Berlim, 2003:4).

Do ponto de vista da União Europeia, o Processo de Bolonha enquadra-se na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, na cimeira europeia de Lisboa (2000)⁶, prosseguida na cimeira de Barcelona (2002), a qual definiu o objetivo de fazer da Europa: “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social” (DGES).

Este movimento iniciado em Bolonha desencadeou um debate europeu que foi objeto de um conjunto de iniciativas europeias tais como: seminários, colóquios, debates e originou a produção de relatórios de progresso do PB. As alterações preconizadas, nomeadamente ao nível da mudança de paradigma educacional exigiram reflexões e debates internos a cada país, sendo, por isso, progressiva a adesão das instituições de ensino superior e também de Portugal. Abordaremos este ponto mais à frente no trabalho.

⁶ Fonte: www.dges.mctes.pt > Índice > Estudantes, consultado em 12-01-2014

III.2. Do Paradigma do Ensino ao Paradigma da Aprendizagem

O PB consolidou uma mudança paradigmática no ensino superior com impactos ao nível organizacional, administrativo, científico e pedagógico das instituições. De entre todos estes níveis de mudança a passagem de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem parece ter representado o maior desafio para as instituições (Fernandes & Leite, 2013).

Como sublinha (Cunha, 2006) na universidade prevaleceu uma organização curricular estruturada na base de disciplinas assumidas como territórios instituídos de poder. Esta ideia é apoiada por Morgado (2009) quando argumenta que parece não suscitar grande controvérsia a ideia de que na universidade, durante muito tempo detentora do monopólio da produção e divulgação de saberes, foi vigorando um modelo de ensino em que as questões científicas e a *excelência da retórica* se sobrepunham às questões de carácter pedagógico-didáticas, tidas como de menor relevância. Na perspetiva deste autor, isso foi facilitando a fragmentação do conhecimento e estimulando a especialização de funções, além de nutrir uma conceção técnica de currículo. O currículo, nesta conceção, é o “conjunto de objetivos e de conteúdos predefinidos que a escola deve concretizar, a organização do conhecimento por disciplinas propiciou uma visão espartilhada e/ou estigmatizada da realidade e favoreceu a emergência de uma *cultura curricular* baseada no individualismo dos professores” (*ibidem*:55). Sustenta, assim, a propósito da transformação na universidade um modelo pedagógico

“que não se restrinja à mera transmissão de conhecimentos e dê voz aos distintos protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem; um modelo que estimule a participação, a discussão e a negociação e que, numa perspetiva dialética, faça do conflito e da crítica verdadeiras oportunidades de aprendizagem” (*ibidem*:54).

Também Reis & Camacho (2009) sustentam que a questão central do PB consiste na transição de um modelo passivo, fortemente centrado na aquisição de conhecimentos para o paradigma (...) onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante. Para estes autores, as mudanças introduzidas sugerem “uma maior reflexão sobre os perfis profissionais e centrar o processo formativo nas experiências educativas e nas aprendizagens” (*ibidem*:41). No mesmo sentido, Fernandes & Leite (2013) consideram que o PB, em Portugal, trouxe alterações

significativas nos modos de pensar a educação superior e o currículo, ao mesmo tempo que fez surgir novos modos de gestão nas instituições “com recurso aos *stakeholders*, (que originaram) situações de maior dependência face a um mundo exterior condicionado pela economia” (*ibidem*:40). Neste contexto, a qualidade passou a constituir um requisito das instituições de ensino superior. Como acentuam as autoras, “essa qualidade está muitas vezes associada a processos de internacionalização e ao envolvimento em redes onde prevaleça a língua inglesa, e a publicação em revistas indexadas” (*ibidem*:40).

Em consequência da reorganização e da gestão das instituições produzem-se efeitos também nos modos de ensinar e de fazer aprender. Deste modo os professores, figuras centrais neste processo, têm sido estimulados a assumirem novos desafios profissionais que vão desde o aumento de tarefas de cariz burocrático que englobam a componente da docência, da investigação, da intervenção e prestação de serviços à comunidade sendo ainda chamados a realizar programas de mobilidade e de investigação (*ibidem*). Face a estas novas exigências, assistiu-se a uma maior *intensificação* do trabalho dos professores (Hargreaves, 1998, Contreras Domingo, 2003, Torres Santomé, 2000) conduzindo a um “exercício profissional que se apoia quer na dimensão relacional e no envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens, quer numa forte relação entre o que se ensina e o que se investiga, fazendo da investigação um meio de apoio para a aprendizagem” (*ibidem*:44). A participação dos estudantes nos processos de ensino aprendizagem pressupõe que os professores lhes concedam maior protagonismo e criem condições para a aprendizagem autónoma. A passagem de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem requer, assim, que se “criem climas de aprendizagem mais flexíveis e promotores de aprendizagem colaborativa” (Leite & Fernandes, 2011:515). Este trabalho colaborativo exige aos professores e estudantes uma postura de compromisso na participação das propostas educacionais para que tenham sucesso. Dito de outro modo, pressupõe que professores e estudantes se co-responsabilizem pela formação (*ibidem*).

Perante o que até aqui foi referido depreende-se que as instituições de ensino e os seus professores precisam de promover processos de ensino-aprendizagem norteados

por critérios de democracia, inclusão e justiça, contribuindo, assim, para (re)construir um ensino superior mais capaz de responder às expectativas que sobre ele impende.

III.3. O Processo de Bolonha em Portugal: um enquadramento legal

Na sequência da Declaração de Bolonha, e de todo o movimento de debate europeu que desde então foi acontecendo sobre o ensino superior, o governo português organizou-se para corresponder aos compromissos assumidos. Assim, começou por se estabelecer objetivos da política para o ensino superior, no período de 2005-2009. De entre esses objetivos definiu como objetivo essencial, *garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu*, considerando o PB uma oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações, em execução desse compromisso (DGES).

A Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto, consagrou, nomeadamente no Art. 12º, alíneas a) e b), a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando as condições para o reconhecimento da experiência profissional. Numa relação com as diretrizes de Bolonha é definido no Art. 13º a) a adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos; a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS - European Credit Transf and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes.

Na sequência desta alteração, e com vista à definição de orientações gerais para todas as Instituições do Ensino Superior (IES) é instituído o Decreto-Lei Nº 74/2006, de 24 de março. Este aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior aplicado a todos os estabelecimentos de ensino superior, excetuando apenas os estabelecimentos de ensino superior público militar e policial, cujos regulamentos são definidos em diploma próprio.

A implementação do PB no sistema de Educação Superior nacional foi concretizada de forma progressiva. Esta visão está presente no Decreto-Lei Nº 107/2008 de 25 de junho, no qual se enuncia no preâmbulo que “decorridos dois anos sobre a publicação do Decreto-Lei Nº 74/2006, de 24 de março, a concretização do PB, ao nível da adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos atingiu em 2007-2008 cerca de 90% dos cursos e ficou concluída, como previsto, em 2010, incluindo-se a adoção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS)”. Conforme preâmbulo do Decreto-Lei Nº 107/2008, de 25 de junho, outra das metas do Processo de Bolonha, a da transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes, em que as componentes de trabalho experimental ou de projeto, entre outras e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo. Neste sentido, o referido Decreto-Lei, estabelece a elaboração por cada instituição do ensino superior, de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do PB. Conforme enunciado no preâmbulo deste documento legal “procura-se assegurar desta forma um aprofundamento da concretização do Processo de Bolonha e uma maior transparência dos progressos da instituição em relação aos objetivos fixados, o que constitui uma base para escolhas mais informadas por parte dos estudantes, das famílias e da sociedade”. É devido ao cumprimento do disposto neste decreto que as instituições de ensino superior publicam na página da internet esses relatórios.

III.4. O que dizem alguns estudos sobre o Processo de Bolonha em Portugal

O período que antecedeu e procedeu à adesão ao PB, em Portugal foi marcado por um forte debate político, social e académico. Reportando-se ao período de preparação para a entrada no PB, Santos (2002) admitia que este poderia ser visto como uma oportunidade para “enfrentar os desafios e encarar os problemas da organização do ensino superior em Portugal que em grande parte resultam da manutenção de referenciais desatualizados na organização curricular dos cursos e metodologias de ensino para o 1º ciclo ainda massificadas” (*ibidem*:3). A relevância dos desafios então colocados às instituições de ensino superior e os modos de concretização dos princípios

e orientações preconizadas para a formação das universidades conduziu as instituições a processos internos de reflexão e de investigação.

No caso da Universidade do Porto, evocamos a sessão pública organizada pelo CIIE⁷ da FPCEUP⁸ com o objetivo de refletir sobre alguns efeitos do PB, após os três primeiros anos de implementação. Fernandes (2009), num comentário sobre esse debate, procura estabelecer um diálogo entre as diversas intervenções concluindo que “todos os intervenientes compartilham opiniões que se aproximam entre si” (*ibidem*:171).

Desse debate a autora retira duas ideias centrais: a primeira, suscitada pela intervenção de Carlinda Leite é a de que o PB teve o grande efeito de “fazer pensar os professores do ensino superior sobre a sua prática docente”; a segunda, assenta na visão prospetiva de António Magalhães quando refere que “o futuro tem de ser melhor do que o passado e o presente (sendo, por isso, fundamental) ter agência e não nos remetermos à passividade da nêspira” (*ibidem*) e, posicionando-se face ao debate Fernandes (2009) considera fundamental que os académicos tenham uma “atitude proactiva, contribuindo para a não naturalização de discursos e de práticas que possam inibir a construção de diálogos entre docentes e entre docentes e discentes” (*ibidem*:172).

Também Reis & Camacho (2009) referem com base no estudo sobre a avaliação da concretização do PB, na Escola Superior de Santarém que “o balanço da implementação do Processo de Bolonha é francamente positivo” (*ibidem*:41). Segundo os autores este estudo permitiu uma maior reflexão sobre os perfis profissionais e enquadrar o processo formativo nas experiências educativas e nas aprendizagens.

Um estudo mais recente desenvolvido na Universidade de Coimbra (Hagino, 2012), teve como objetivo traçar um panorama das declarações que envolveram o processo de Bolonha, mostrando os seus desafios para o ensino superior português em especial o impacto na Faculdade de Direito de Coimbra. De acordo com a autora o PB ao contrário do que afirma nas suas premissas gerou mais desigualdades sociais, tendo verificado o aumento da distinção entre os estudantes do curso de Direito.

Pelo facto da mobilidade ser valorizada mas não existirem bolsas, por o mestrado ser incentivado mas muitos estudantes não conseguirem pagar as suas

⁷ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

⁸ FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

propinas considera que foram criados dois tipos de estudantes: um com curriculum básico e outro com maior formação e com experiência internacional. Em sua opinião o mercado de trabalho privilegiará o segundo modelo de estudante, reproduzindo-se a lógica de distribuição da riqueza. “Quem tiver capital para investir na sua educação pública, terá melhores condições de integração no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo” (*ibidem*:16). O estudante trabalhador é segundo este estudo o mais prejudicado com Bolonha, uma vez que, com o ritmo imposto aos estudantes, possui menos tempo para se dedicar à faculdade (*ibidem*). Os resultados obtidos neste estudo indiciam que as mudanças decorrentes do PB e a conjuntura económica e social do país são penalizadoras para os estudantes menos favorecidos economicamente sobrevalorizando os que já teriam condições de obter um melhor currículo porque tanto o mercado como Bolonha percebem a todos da mesma forma ainda que sejam desiguais na origem ou classe social.

Segundo Hagino (2012) a visão economicista de Bolonha, veio trazer ainda mais problemas à educação superior, que também sofre com a redução de investimentos por parte do Estado devido à crise económica que Portugal enfrenta. Acentua-se assim a desigualdade social entre estudantes e dificulta-se o acesso a todos a um ensino superior de qualidade.

Como tivemos oportunidade de referir através dos estudos apresentados nem sempre o PB foi visto como catalisador de melhorias nas instituições de ensino superior. No que respeita a Portugal as diretrizes de Bolonha têm vindo a operar-se numa época conturbada ao nível económico e social que tem tido fortes impactos nas instituições e nos estudantes conduzindo ao abandono de muitos estudantes e, em consequência ao encerramento de cursos.

Capítulo IV. Da transição para o Ensino superior à situação de abandono

Notas introdutórias

Neste capítulo problematiza-se a transição para o ensino superior enquanto etapa fundamental na trajetória formativa dos estudantes e que, por isso, precisa de ser preparada/cuidada como forma de prevenção do abandono no ensino superior. Num segundo momento procura-se clarificar o conceito de abandono finalizando-se o capítulo com uma abordagem a Modelos teóricos sobre o Insucesso e Abandono no Ensino Superior.

IV.1. A transição para o ensino superior: uma etapa crucial na trajetória académica dos estudantes

A transição para o ensino superior pode significar um período crítico para o desenvolvimento e ajustamento académico do estudante. São vários os estudos que evidenciam a importância de se cuidar da entrada dos estudantes nas instituições do ensino superior e toda a fase de integração na vida académica. Como sugere Cunha & Carrilho (2005:216) “precisamos olhar o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento do seu ingresso no curso superior, por ser o primeiro ano de graduação um período crítico para o seu desenvolvimento e ajustamento académico”. Nesta fase, é expectável ocorrerem na vida do estudante experiências novas: as que decorrem das diferenças dos processos de formação e, no caso dos estudantes participantes que necessitam de mudar de localidade, as que decorrem do afastamento da família e amigos e da adaptação um novo ritmo de vida pessoal e escolar. Os mesmos autores referem ser consensual “que na transição do ensino médio para o ensino superior o estudante vivencia várias mudanças que geram diversos problemas de ajustamento académico, resultado das experiências entre as exigências colocadas pelo contexto e as características desenvolvimentais dos próprios alunos” (*ibidem*).

Na mesma linha, Veiga (2008:37), citando Soares et al. (2006) salienta “que as características pré-universitárias dos estudantes, tanto sociodemográficas (género, nível socioeconómico e estatuto de residência – estudantes deslocados/não deslocados da sua região de origem para estudarem no ensino superior), como académicas (nota de ingresso no ensino superior, opção curso/estabelecimento de ensino e área de curso

frequentada), afetam direta e/ou indiretamente os ganhos na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial ao longo da experiência universitária”.

O estudo comparativo entre instituições de ensino público e privado, desenvolvido por Soares, Poubé & Mello (2009), apresenta resultados muito interessantes que podem ser utilizados por professores e gestores de instituições de ensino superior tendo em vista um desenvolvimento mais eficaz de competências sociais nos estudantes para um melhor desempenho interpessoal e uma melhor integração. Sugerem, por isso, a importância de as universidades criarem programas específicos que promovam o desenvolvimento de competências sociais considerando que estas “tendem a favorecer o envolvimento dos estudantes com os agentes de socialização possibilitando melhores relações interpessoais e minimizando conflitos” (*ibidem*:9), decorrentes desses processos de socialização.

Santos & Almeida (2001), apoiados por Wintre & Sugar (2000) a propósito das preocupações com questões relativas à prestação de apoios de cariz psicológico e pedagógico aos estudantes do ensino superior “classificam a adaptação à universidade como uma transição que, embora normal para os jovens que fazem essa opção vocacional, é geradora de stress, constituindo para os alunos menos resilientes uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes, de depressão” (*ibidem*:206).

Cunha & Carrilho (2005), já referidos, sustentados pelos resultados apresentados no estudo sobre o processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico, concluem que “a universidade deve dar uma maior atenção aos novos alunos, implementando intervenções de apoio psicossocial de forma a minimizar os fatores de dificuldade na transição educacional e, assim, facilitar o sucesso académico” (*ibidem*:222).

Também Freitas, Raposo & Almeida (2007) demonstram que “o rendimento académico dos alunos no ensino superior, pelo menos ao nível dos alunos do primeiro ano, está mais associado ao seu *background* académico prévio à entrada na universidade do que às suas vivências e processos de adaptação ao ensino superior” (*ibidem*:186).

No prosseguimento do que já foi referido a transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior constitui um momento crucial na sua trajetória académica, não se confinando, assim, a uma simples transição de ano letivo. A par das

mudanças desenvolvimentais relacionadas com a transição da adolescência para o início da idade adulta, o ingresso no ensino superior, para a maioria dos estudantes, acarreta também mudanças não só ao nível académico, nomeadamente no que respeita às matérias a estudar e aos métodos e processos de ensino aprendizagem mas também a nível económico e social, e das redes de socialização.

Com efeito, vários estudos (Chickering, 1968; Chickering & Reisser, 1993; Astin 1993; Caires & Almeida, 2001; Almeida Soares & Ferreira, 2002; Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006) revelam que os jovens no início da idade adulta confrontam-se com uma vasta rede de desafios que implicam fazer ruturas. Essas ruturas podem ser situadas ao nível das relações interpessoais, da redefinição do seu papel de estudante ao qual está associada uma maior autonomia e independência na aprendizagem, da gestão do tempo, do dinheiro, das atividades e de aspetos relacionados com o sucesso académico e com expectativas geradas aquando da sua entrada para o ensino superior.

Os estudos deixam claro que esse processo de transição exige aos estudantes o desenvolvimento de competências de adaptação ao novo contexto, e à nova realidade educacional. Fica também evidente que essas competências adaptativas do estudante podem ser melhor desenvolvidas se as Universidades cuidarem do processo de transição dos estudantes potenciando-lhes vivências académicas de acolhimento.

Nesta linha de preocupações e procurando uma avaliação de despiste das vivências académicas que poderão dificultar a integração e o ajustamento dos estudantes Almeida, Soares & Ferreira (2002) desenvolveram o Questionário de Vivências Académicas (QVA), “abarcando um conjunto alargado de dimensões pessoais, relacionais, académicas e institucionais da sua adaptação ao contexto universitário” (*ibidem*:82).

O estudo destes autores teve como objetivo construir, validar e apresentar uma versão reduzida do QVA, ou seja, o QVAr. Em sua opinião “a versão original do QVA, mais longa poderá ser usada quando se justifique uma informação mais diferenciada sobre algum aspeto específico dessa adaptação, sobretudo face às 17 dimensões aí representadas” (*ibidem*:90) e consideram que para efeitos de primeiro despiste a versão reduzida pode ser suficiente, é sempre necessário antes de adaptar o questionário que

propõem ponderar os objetivos da avaliação, o grau de pormenor da informação que se pretende obter e os custos requeridos pela aplicação das diferentes versões.

Em síntese, como parece ficar claro pelos estudos convocados, a transição para o ensino superior é um processo complexo e multidimensional vivido, muitas vezes, isoladamente pelos estudantes, sobretudo por aqueles que se têm de deslocar da sua área de residência, com ansiedade e receios. Representa, assim, um momento crucial na sua trajetória académica podendo repercutir-se, positiva ou negativamente, no seu rendimento académico e desencadear situações de abandono.

IV.2. Clarificando o conceito de Abandono Escolar

No ponto anterior foram explorados aspetos que caracterizam a transição dos estudantes para o ensino superior e elementos que, nessa fase, podem interferir numa integração mais ou menos positiva e influenciar nos resultados académicos, podendo conduzir ao seu “abandono escolar”.

O conceito de abandono escolar está geralmente identificado com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficientemente longo para que essa ausência possa ser considerada um afastamento definitivo da escola/universidade. A atenção para com este fenómeno tem sido focada no período correspondente à escolaridade obrigatória, pelas consequências legais do seu não cumprimento (Magalhães, 2007), e não valorizado nos outros níveis de ensino, nomeadamente em relação ao ensino superior. Daí que a abordagem que neste ponto desenvolvemos se foque na ideia de abandono escolar em geral estabelecendo, contudo, pontes com o ensino superior sempre que for oportuno.

Segundo Benavente et. al. (1994) abandono escolar ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ...a morte (*ibidem*:23-25). Por seu lado, Enguita (2011), refere que “cada vez que um cidadão não alcança os objetivos escolares” (*ibidem*:263) estamos perante uma situação de fracasso e de possível abandono.

Santos (2010), no seu estudo “Um Olhar Sobre o Abandono Escolar no Concelho da Trofa”, concluiu que “o abandono escolar é um problema do domínio da

conduta de um indivíduo e traduz-se na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino desejado” (*ibidem*:7). Acrescenta também que esta não é uma decisão repentina, mas produto de um longo processo de tensões, desajustamentos, fracassos e desinteresse pela escola. A investigadora afirma ainda que a saída antecipada da escola põe em causa o valor instrumental da escola, como participante no desenvolvimento pessoal e de preparação para a vida ativa que o aluno se nega a reconhecer. Por outro lado, a mesma autora considera que o aluno que abandona a escola é em grande medida rejeitado por esta que não conseguiu motivá-lo tendo, em muitas situações, como consequência o seu ingresso prematuro na vida ativa, a ociosidade ou mesmo a marginalidade. Nesta sua argumentação sustenta a tese de que “(...) só uma abordagem multifatorial, multidimensional e sistémica pode ajudar a explicar o fenómeno do abandono escolar e na qual devem ter-se em conta as realidades em interação: sociedade, jovem e escola” (*ibidem*:15).

Nesta mesma linha de pensamento outros autores alertam para este problema e para as graves consequências económicas e sociais que comporta (Benavente et. al., 1994; Carneiro, 1997; Mata, 2000; Caetano, 2005; Mendes, 2006; Monteiro, 2009; Clavel, 2004).

No que respeita ao ensino superior, o conceito tem assumido também várias designações administrativas que caracterizam os estudantes em situação de abandono ou de risco de abandono nomeadamente: anulada a inscrição (AI); anulada a matrícula (AM); interrompido (I); prescrito⁹ (PR). Estas designações, de acordo com o constante no glossário académico da Universidade do Porto constam como “estados do estudante”: AI – a inscrição num dado ano letivo é anulada por decisão do estudante ou da instituição, sem perda da matrícula; AM – a matrícula é anulada em resultado da desistência do estudante ou por decisão da instituição; I – estudante que abandonou, por falta de inscrição, o curso ou ciclo de estudos, sem obtenção de diploma em curso ou de grau, respetivamente, o estudante não inscrito transita para este estado a 31 de dezembro do ano letivo em que a inscrição deveria ter sido realizada, este estado implica perda de matrícula; PR – estudante com inscrição anulada devido ao insucesso repetido,

⁹ O Regime de prescrições da Universidade do Porto, tornado obrigatório pela Lei n.º 37/2003, encontra-se refletido no [Regulamento](#) - Regime de Prescrições para os cursos da Universidade do Porto e entrou em vigor no ano letivo de 2007/2008, sem efeitos retroativos (deliberação da 57.ª reunião da Secção Permanente do Senado de 2007/06/13, ponto 7)

conforme previsto na Lei Nº 37/2003 e regulamentado pela Universidade do Porto no Regulamento de Prescrições da UP (Glossário da UP, 2013:10-11).

IV.3. Modelos teóricos sobre abandono no ensino superior

Inúmeros investigadores têm-se debruçado sobre as diversas experiências vivenciadas pelos estudantes no ensino superior a nível nacional e internacional (Tinto, 1975, 1987, 1997; Pascarella, 1985; Astin, 1985, 1993, 1999; Tavares, Santiago & Lencastre, 1999; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Kuh, 1995, 2001; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002; Almeida et. al.; 2002; Soares, 2003; Zhao & Kuh, 2004; Diniz, 2005; Diniz & Almeida, 2005; Terenzini & Reason, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991; 2005; Soares et. al., 2006; Pereira et. al. 2006; Reason, Terenzini & Domingo, 2006, 2007; Cabrera et. al., 2006; Kuh et. al. 2006; Carini, Kuh & Klein, 2006; Lopes et. al., 2008;). Todavia apesar da literatura existente sobre experiências dos estudantes no ensino superior, muito ainda permanece desconhecido no que diz respeito à natureza do processo de abandono (dropout), objeto de estudo desta investigação.

O abandono tem obtido nas últimas décadas crescente visibilidade social e política. É, talvez, o maior problema que as instituições de ensino superior enfrentam. Sobre este fenómeno McCubbin (2003) refere que

“enquanto a frequência no ensino primário e secundário é obrigatória, (...) a frequência do ensino superior é voluntária e há uma infinidade de razões pelas quais as pessoas podem ser forçadas a abandonar” (*ibidem*:12), o mesmo autor refere que “o número de estudantes matriculados no ensino superior é proporcional ao número de estudantes afetados pelo abandono” (*ibidem*:12).

Da revisão de literatura sobre o dropout no ensino superior Tinto (1975) e Astin (1985, 1993, 1999) são dois dos autores mais referenciados, sendo os seus modelos teóricos inspiradores de teorias mais recentes (e.g. Terenzini & Reason, 2005; Kuh et. al. 2006; Soares et. al. 2006) sobre o impacto da experiência universitária no desenvolvimento, integração e sucesso dos estudantes no ensino superior. São esses modelos que a seguir explicitamos.

O modelo de Tinto (1975) é apontado como um dos modelos de referência para conhecer as razões do abandono no ensino superior. Denominado por “Student Model

Integration” é projetado para explicar todos os aspetos e processos que influenciam a decisão de sair da instituição de ensino superior. O autor, face à constatação de que alguns investigadores têm dificuldade em diferenciar, por exemplo, questões de abandono por razões académicas ou por razões de carácter voluntário salienta a necessidade de diferenciar diferentes tipos de abandono, tais como: o *insucesso escolar*, a *retirada voluntária*, *abandono permanente*, *abandono temporário* e a *transfêrencia*.

A base deste modelo assenta na teoria do suicídio de Durkheim que, por sua vez, se fundamenta na afirmação de que a probabilidade de um indivíduo cometer suicídio depende do seu nível de integração na sociedade. No entanto, enquanto no modelo do suicídio de Durkheim o indivíduo pode cometer suicídio porque não se encontrar suficientemente integrado na sociedade, Tinto (1975) afirma que “uma pessoa pode ter uma integração adequada no domínio académico e sair por causa da integração insuficiente na vida social da instituição” (*ibidem*:92). Perante o referido, por exemplo, um estudante que ocupe a maior parte do tempo a estudar tem pouco tempo para a atividade social e da mesma forma, se o estudante gasta uma quantidade extrema de tempo envolvido em atividades sociais, o seu desempenho académico será provavelmente afetado.

O modelo proposto por Tinto (1975) assenta num conjunto de características-chaves. No centro encontra-se o nível de integração do estudante em aspetos sociais e académicos. Considera ainda o nível de envolvimento do estudante com os seus objetivos (nível de realização) e com a instituição (nível de comprometimento). Destaca como características individuais para influenciar o objetivo do compromisso individual e institucional, os atributos individuais, experiências pré-universitárias e antecedentes familiares. Os atributos individuais abarcam variáveis como raça, sexo e capacidade académica. O fundo família abrange fatores como *status* social, climas de valor e climas de expectativas. O autor refere que “seria de esperar que aqueles que estão mais comprometidos com a meta prevista estivessem mais propensos a concluir a faculdade do que outros menos comprometidos com esse objetivo” (*ibidem*:93). Ou seja, existe uma relação entre as expectativas educacionais do indivíduo e a sua probabilidade de permanecer na instituição. De acordo com o autor os estudantes que valorizam a faculdade são significativamente mais propensos a persistir e a permanecer nela apesar dos problemas académicos e sociais. Em termos da classe socioeconómica e

compromisso, Tinto (1975) considerou que os estudantes de classe socioeconómica mais elevada são mais tendentes a persistir na faculdade. Sustenta, por um lado, que as *demissões académicas* tendem a estar entre as pessoas de *status* sociais inferiores, aptidão e menores níveis de desenvolvimento intelectual, enquanto as *retiradas voluntárias* parecem dizer respeito a estudantes de classe social mais elevada e apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual. Defende, por outro lado, que as características individuais e a integração social e académica são maioritariamente determinantes para o compromisso individual dos alunos com o objetivo de completar os estudos superiores e o seu compromisso com a instituição educacional específico, que finalmente determina se desiste ou não.

Na sua argumentação Tinto (1975) dá especial atenção à variedade de forças externas que podem afetar a decisão de uma pessoa para permanecer na instituição de ensino superior. Por exemplo, ele associa efeitos da oferta e da demanda no mercado de trabalho às taxas de abandono e simultaneamente, tem em conta a existência de restrições como, por exemplo, a discriminação, considerando que podem limitar a capacidade dos indivíduos para investir em formas alternativas de atividades percebidas como ajuda à definição do dropout como um processo.

Na perspetiva deste autor existe uma relação entre as características institucionais e o dropout. Assim, o abandono é o resultado de um processo multidimensional que envolve a interação entre o indivíduo e a instituição, mesmo a nível global, pelo que não é surpreendente que os resultados evidenciem taxas diferenciadas de abandono em função das características da instituição: seus recursos; instalações; estruturas e composição dos seus membros – que colocam limites sobre o desenvolvimento e integração dos indivíduos dentro da instituição e que levam ao desenvolvimento de climas académicos e sociais, ou “prensas”, com as quais os estudantes são confrontados. E, se por um lado, isso é verdade relativamente à realização dentro do sistema académico só porque as instituições de qualidade diferente mantêm diferentes padrões de desempenho académico, por outro lado, isso também é verdade no que diz respeito ao sistema social da instituição de ensino superior pelo que o abandono pode resultar em grande parte de uma falta de congruência entre o indivíduo e o ambiente social da instituição e não de qualquer falha específica por parte do estudante (Tinto, 1975).

Em síntese o modelo de integração académica apresentado por Tinto (1975) identifica três principais fontes de abandono: dificuldades académicas, a incapacidade dos indivíduos para resolver os seus objetivos educacionais e ocupacionais, e a sua incapacidade de permanecer na vida intelectual e social da instituição. Ou seja, para os estudantes persistirem na instituição de ensino superior necessitam de integração (desempenho académico) formal e (interações professores/funcionários) informal nos sistemas académicos e (atividades extracurriculares) formais e informais (interações em grupo) sistemas sociais.

Focando agora a atenção no modelo proposto por Astin (1985), este dedicou-se ao estudo das dinâmicas subjacentes ao desenvolvimento do estudante, sustentando que estes aprendem através do envolvimento. Desta forma, para Astin os estudantes amplamente envolvidos são os que dedicam considerável energia a estudar, empregam muito tempo no contexto universitário, participam ativamente em organizações de estudantes e interagem frequentemente com funcionários e docentes da instituição académica a que pertencem. Na perspetiva deste autor, os estudantes não envolvidos negligenciam o estudo, dedicam pouco tempo à universidade, abstêm-se de atividades extracurriculares e têm escasso contacto com os vários membros da comunidade académica. Segundo esta teoria, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos estudantes são diretamente proporcionais à qualidade e quantidade do seu envolvimento no processo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento os estudantes assumem um papel central no seu processo de formação ao serem capazes de aproveitar as oportunidades proporcionadas pelo contexto, envolvendo-se. Esta é também a visão de Pascarella & Terenzini (1991) - perspetiva que desenvolveremos mais à frente - ao considerarem que desenvolvimento/crescimento mediante a qualidade do esforço ou envolvimento com/nos recursos/oportunidades proporcionados/as pela instituição.

O modelo *de envolvimento* de Astin (1985) aproxima-se do de Tinto (1975) e da teoria da “qualidade do esforço” de Pace (1984) quando sustentam que os diferentes níveis de realização académica dos estudantes dependem da sua integração nos sistemas sociais e académicos da instituição. Deste modo a importância do investimento de energia física e psicológica requerida por Astin e Pace está implícita no conceito de “integração” de Tinto (Pascarella & Terenzini, 1991).

O modelo de Pascarella & Terenzini (1991) surge inicialmente para explicar as mudanças na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes mas é igualmente apropriado para estudar outros resultados ao nível dos estudantes do ensino superior. Os autores sugerem um modelo *causal geral* com base em considerações mais específicas no que concerne à natureza ou impacto das influências das características estruturais/organizacionais das instituições ou do papel do empenho individual dos estudantes no seu próprio processo de mudança e/ou desenvolvimento (*ibidem*).

Assim, estes autores aventam que o crescimento é o resultado dos efeitos diretos e indiretos das seguintes variáveis: características estruturais/organizacionais das instituições; o background dos estudantes/caraterísticas pré-universitárias; as interações com os agentes de socialização; o ambiente institucional e a qualidade do esforço dos estudantes. Ou seja, os dois primeiros conjuntos de variáveis (caraterísticas organizacionais e caraterísticas pré-universitárias dos estudantes) condicionam o terceiro conjunto de variáveis (ambiente universitário). Por sua vez, os primeiros três grupos de variáveis influenciam um quarto grupo que implica quer a frequência, quer o conteúdo das interações dos estudantes com os principais agentes de socialização na instituição académica (os funcionários, docentes e outros estudantes). O quinto conjunto de variáveis “qualidade de esforço” é condicionado pelo background e pelas caraterísticas pré-universitárias, pelo ambiente institucional geral e pelas influências normativas de pares e dos profissionais da instituição.

Os autores consideram as indicações sugeridas relevantes porque “a pesquisa sobre o impacto da faculdade nos estudantes é uma área extremamente desafiadora para se trabalhar, para moldar e enriquecer a experiência da graduação” (*ibidem*:517).

O processo de mudança dos estudantes é, então, visto em função das características pré-universitárias e respetivo background, das interações com os principais agentes de socialização e da qualidade de esforço dos estudantes para aprender e crescer. Pascarella & Terenzini (1991) consideram que os aspetos culturais da instituição têm uma influência indireta no desenvolvimento dos estudantes sendo o seu efeito mediado pelo ambiente geral da instituição, pela qualidade do esforço dos estudantes e pelas interações com os respetivos pares e com os outros membros da instituição. Como sublinham

“é a aquisição de conhecimento especializado e habilidades (aquisição de conhecimento) juntamente com a participação na preparação formal para um papel profissional (investimento), que promove a identificação e compromisso com um papel profissional. Da mesma forma, é a interação do aluno com titulares de funções (envolvimento), que oferece oportunidades para tornar-se consciente de atitudes profissionais adequadas (conhecimento) e ser patrocinado por participação numa profissão (investimento)” (*ibidem*:4).

Tendo por base os trabalhos e revisão de cerca de 30 anos de investigação sobre o impacto do ensino superior no desenvolvimento e persistência académica dos estudantes de Pascarella & Terenzini (1991, 2005) Terenzini & Reason (2005) desenvolveram um modelo que expande as teorias propostas por Astin (1985, 1993), Tinto (1975, 1987) e Pascarella & Terenzini (1991), com o intuito de melhor compreenderem os múltiplos fatores que influenciam o sucesso e persistência académica dos estudantes ao longo do primeiro ano de frequência universitária.

O modelo proposto por Terenzini & Reason (2005) integra quatro conjuntos de constructos de uma vasta influência, nomeadamente as características e experiências pré-universitárias, o contexto organizacional, o ambiente com os pares e as experiências individuais. Segundo os autores os estudantes ingressam no ensino superior com uma diversidade de características e experiências pessoais académicas e sociais que os preparam, e dispõem, em níveis diferenciados, para se envolverem em oportunidades de aprendizagem, formais e/ou informais, proporcionadas pelas instituições de ensino.

Terenzini & Reason (2005) consideram que estas características pré-universitárias condicionam as posteriores experiências universitárias dos estudantes através da sua interação com o ambiente institucional e os seus principais agentes de socialização. Relativamente à experiência universitária o modelo admite a existência de três conjuntos de influências principais: “aspetos do contexto da instituição organizacional interna, o ambiente de pares, e, finalmente, as experiências individuais dos estudantes” (*ibidem*:7). Trata-se, assim de um modelo que identifica conjuntos de constructos importantes, mas também sugere relações causais entre eles de modo a promover ou impedir a aprendizagem, o desenvolvimento ou a persistência dos estudantes.

Concluindo, na perspetiva de Pascarella & Terenzini (1991, 2005) as experiências dos estudantes durante a frequência do ensino superior influenciam um

amplo espectro de resultados, incluindo a aquisição de conteúdos, competências de raciocínio, desenvolvimento psicossocial, mudança de atitudes, valores, raciocínio moral, realização educacional, benefícios ocupacionais, benefícios económicos e qualidade de vida após o ensino superior.

Também assente numa revisão de literatura, e tendo por base uma visão longitudinal e cumulativa, Kuh e colaboradores (2006) focam-se no estudo do impacto da experiência universitária explorando perspetivas sociológicas, organizacionais, psicológicas, culturais e económicas sobre os fatores importantes para o sucesso dos estudantes no ensino superior. Da sua análise reconhecem que os estudantes não chegam a tal nível de ensino como uma “tábua rasa” (Kuh et. al., 2006:3), perspetivando-os, assim, como resultado de muitos anos de interações complexas com a sua família de origem e com os seus contextos culturais, sociais, políticos e educativos. Nesse âmbito, consideram que alguns estudantes se encontram melhor preparados academicamente do que outros e têm maior confiança nas suas capacidades para alcançarem sucesso. Em suas perspetivas, o que os estudantes fazem durante a frequência universitária – as atividades em que se envolvem e as relações que estabelecem – pode fazer a diferença para a sua persistência e concretização dos objetivos educativos. Para estes autores, o “sucesso” dos estudantes representa um termo que engloba a realização académica, o envolvimento em atividades com propósitos educativo, a satisfação, a aquisição de conhecimento desejado, as competências, a persistência, a concretização dos objetivos educativos e desempenho pós-universitário.

À semelhança de alguns modelos anteriormente abordados, Kuh e colaboradores (2006) consideram que existe um conjunto de caraterísticas e de experiências pré-universitárias dos estudantes que influenciam os seus padrões de envolvimento e que condicionam o seu sucesso no ensino superior. Estas caraterísticas e experiencias englobam a preparação académica, o background familiar (apoio financeiro, aspirações educacionais), as escolhas vocacionais, a rede social de apoio (família e pares), a motivação para aprender e caraterísticas sociodemográficas (etnia, género, estatuto sócio-económico-cultural). Adicionalmente, os autores indicam algumas condições mediadoras, denominadas de transições, com as quais os estudantes têm de saber lidar para continuar a formação académica, tais como: i) as disciplinas de compensação que

são necessárias para adquirir competências académicas para o nível universitário; ii) as políticas de apoio financeiro que facilitam ou dificultam a continuidade da sua frequência universitária; e iii) a necessidade de trabalhar longos períodos fora do campus, o que pode impedir os estudantes de se envolverem completamente na experiência universitária. Kuh et. al. (2006) consideram que se os estudantes não são capazes de encontrar com sucesso o seu percurso através desta rede, poderão, temporariamente, ou permanentemente, ficar distanciados da experiência universitária.

Neste estudo, outro aspeto importante para o sucesso dos estudantes diz respeito à experiência universitária. Esta inclui o comportamento dos estudantes nomeadamente quanto à gestão do tempo e ao esforço que os estudantes dedicam ao estudo, a interação com os docentes e envolvimento com os pares e as condições institucionais (recursos, políticas, programas e práticas educativas), bem como aspetos estruturais.

Tal como Astin (1985), Kuh e colaboradores (2006) centram-se no “envolvimento dos estudantes”. Consideram, nesta perspetiva, a interseção de aspetos do comportamento dos estudantes com condições e desempenho institucional das universidades, bem como elevados níveis de envolvimento dos estudantes associados a uma diversidade de práticas e condições educativas, incluindo o contacto intencional entre estudantes e docentes, a aprendizagem ativa e colaborativa e ambientes institucionais. Assim as condições institucionais e os comportamentos dos estudantes estão relacionados com a sua satisfação, persistência, aprendizagem e desenvolvimento ao longo de uma variedade de dimensões (Astin, 1985, 1993 e Kuh et. al., 2006).

O objetivo principal deste modelo é explicar a razão de determinados jovens se adaptarem às pressões, exigências e desafios da vida universitária, ao invés de outros que encontram dificuldades nesse processo. Trata-se de um modelo inspirado nos modelos propostos por Astin (1985, 1993), Pascarella & Terenzini (2005) e Tinto (1975) entre outros, por considerar como fatores importantes, no processo de adaptação à universidade, as características que os estudantes apresentam aquando da entrada no ensino superior (sociodemográficas, académicas, desenvolvimentais), as características relativas às instituições universitárias (infraestruturas, recursos, serviços) e a interação entre ambas.

Também em conformidade com modelos anteriormente apresentados, Soares et. al. (2006), partindo de trabalhos anteriores (Soares, 2003) focado no modelo

multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário, concetualizam a adaptação/ajustamento ao contexto universitário como um processo complexo e multidimensional que contempla múltiplos fatores, quer de natureza intrapessoal, quer de natureza contextual. Assumem, assim, uma perspetiva holística das fontes de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico dos estudantes universitários, reconhecendo a importância do que se passa com os estudantes dentro e fora das salas de aula (*ibidem*).

O estudo de Soares et. al. (2006) pretende contribuir para a compreensão do processo de adaptação ou de ajustamento de jovens ao contexto universitário em Portugal. Como referem “com este trabalho procurámos contribuir para o desenvolvimento de um modelo compreensivo e integrativo que explique porque determinados jovens se adaptam às pressões, exigências e desafios da vida universitária, enquanto outros encontram dificuldades nesse processo” (*ibidem*:16).

Sumariamente, a teoria de Soares et. al. (2006) presume que as características pré-universitárias dos estudantes, tanto sociodemográficas (género, nível socioeconómico e estatuto de residência – estudantes deslocados/não deslocados da sua região de origem para estudarem no ensino superior), como académicas (notas de ingresso no ensino superior, opção/estabelecimento de ensino e área de curso frequentada), afetam direta ou indiretamente os ganhos na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial ao longo da experiência universitária.

No âmbito de uma perspetiva sociológica e das análises que evidenciam a importância de fatores estruturais para a compreensão do sucesso, insucesso e abandono, destaca-se sobretudo a proposta analítica de Madureira Pinto (2002). Esta assenta em duas ideias que se complementam, nomeadamente a de que o sistema de ensino superior é um subsistema que estabelece relações sociais específicas entre agentes, e a de que tais relações não são pensáveis sem referência a traços estruturais e a vetores de transformação da sociedade global.

A especificidade dos percursos escolares dependentes dos circunstancialismos organizacionais, dos modelos pedagógicos e dos padrões de interação presentes na instituição escolar são inseridos em lugar de destaque para as análises em causa e portanto o modelo de Madureira Pinto apesar de enfatizar as componentes estruturais para análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, integra um conjunto

diversificado, complexo e articulado de dimensões e níveis analíticos e é nessa medida que se assume como um contributo crucial para a compreensão desses fenómenos.

De modo a tentar sintetizar o que há de comum entre estes diferentes modelos, salienta-se: a existência de uma multiplicidade de fatores evidenciando as características e experiências pré-universitárias que influenciam o envolvimento e investimento dos estudantes ao nível das diferentes oportunidades proporcionadas pelo contexto académico; as características organizacionais da instituição de ensino superior; e a interação dos estudantes com o contexto organizacional, tendo em consideração os diferentes intervenientes, nomeadamente, pares, docentes e funcionários e considerando situações dentro e fora da sala de aula. Dos estudos convocados Madureira Pinto (2002) amplia a leitura do fenómeno do dropout no ensino superior a um cenário mais abrangente, contemplando fatores e influências de nível micro, meso e macro sistema.

PARTE II – O ESTUDO NA SUA COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo V – Opções teórico-metodológicas

Notas introdutórias

Neste capítulo, fundamentamos a pertinência deste trabalho e damos conta dos motivos e interesses que justificam o “abandono no ensino superior” como objeto de estudo. Justificamos as opções teórico-metodológicas de base ao estudo e os procedimentos seguidos.

Iniciamos com uma abordagem sobre o paradigma qualitativo em que se insere esta investigação a que se segue a apresentação dos objetivos e das questões norteadoras do estudo. Justificamos o recurso ao estudo de caso e a opção pelo inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas, como técnicas privilegiadas de recolha de informação.

V.1. Paradigma qualitativo da investigação

Dada a natureza do estudo, os objetivos e questões que o orientam, e que mais adiante explicitamos, situamos a pesquisa num paradigma qualitativo/interpretativo. Trata-se de um paradigma científico enquadrado pelo que Santos (2006) designa de *paradigma emergente*, no qual se produz uma rutura epistemológica que simboliza o salto para os métodos qualitativos em investigação.

Para o autor, o tempo presente é de grande complexidade “tal como noutros períodos de transição difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein referia só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma nova luz à nossa perplexidade” (*ibidem*:46).

Assim, esta investigação aporta a ideia das autoras Sandra Harding e Donna Haraway (2004) através da teoria do *stand-point* na qual a produção de conhecimento é entendida como um processo localizado e contextual ao invés de uma explicação objetivista. Esta perspetiva vai de encontro à ideia de que “não há (...) conhecimento neutro, já que todo ele é situado histórica e socialmente” (Santos, 2002:2).

Nesta ordem de ideias consideramos que esta investigação pode também ser associada ao modelo etnometodológico de Garfinkel (1967) que considera importante as explicações que os indivíduos dão no seu dia-a-dia para aquilo que fazem e que lhes acontece, reconhecendo os seus discursos comuns. Aqueles são, assim, entendidos, na

linha de Quivy & Campenhoudt (1992), como “sociólogos (que) à sua maneira, (...) descrevem e interpretam sem descontinuidades as suas experiências quotidianas a fim de darem um sentido às suas ações e às dos outros” (*ibidem*:104).

É neste enquadramento que situamos este estudo ao basear-nos no discurso dos participantes e ao valorizar os significados que estes/estas atribuem ao fenómeno em estudo (abandono no ensino superior), recorrendo, para isso, a uma metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo estes autores, a investigação qualitativa desenvolve-se na situação natural em que os sujeitos participam. A recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação.

Neste tipo de investigação há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos, os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e o significado é de importância vital para a investigação (*ibidem*).

V.2. Objetivos e questões orientadoras da pesquisa

Como referimos na introdução, o “abandono no ensino superior” constituiu o foco deste estudo. A decisão de estudar o abandono no ensino superior resultou do conhecimento que tínhamos sobre a evolução do fenómeno nos últimos anos e da constatação da existência na FEP de um relevante número de estudantes que no **último ciclo de estudos de 2010/2013** abandonaram o curso que frequentavam na FEP e estudantes que **no ano letivo 2013/14 se encontram em risco de abandono**.

Assim, para estudar o fenómeno do “abandono no ensino superior”, definimos como objetivos da investigação, os seguintes:

- Aprofundar conhecimento sobre fatores que influenciam o “abandono” no ensino superior;
- Compreender razões que levam os estudantes a abandonar os cursos de licenciatura e mestrado na FEP;
- Caracterizar situações de abandono de cursos de licenciatura e mestrado da FEP;
- Potenciar processos de reflexão sobre o abandono precoce na FEP;

- Contribuir para a prevenção de situações de abandono dos estudantes nos diferentes cursos oferecidos pela FEP.

Partindo destes objetivos, equacionamos um conjunto de questões configuradoras do problema a estudar:

- Que razões/fatores justificam o abandono dos estudantes no ensino superior?
- Quais os fatores que têm justificado o abandono precoce dos estudantes na FEP?
- Quais os cursos da FEP que apresentam maior índice de abandono e quem são os estudantes que abandonam a FEP?
- Que medidas/apoios/serviços existem na FEP, para prevenir o abandono dos estudantes no ensino superior?

V.3. Estudo de caso

Considerando as características da investigação e tendo presente que pretendemos compreender em profundidade o problema em estudo numa realidade concreta optamos por desenvolver um estudo de caso.

De acordo com Yin (1994) esta abordagem adapta-se à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas em que procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, ou quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno de uma forma profunda e global.

Assim, por um lado, reportamo-nos à definição de Yin (1994) de “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos e, por outro lado, à definição de Bell (1989) através da qual o estudo de caso é como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.

Na mesma linha Ponte (2006) sustenta que um estudo de caso

“é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (*ibidem*:2).

No caso concreto deste estudo, a opção pelo estudo de caso prendeu-se com o facto de a investigação: (i) ter por base um território específico, a Faculdade de Economia da Universidade do Porto; (ii) ter por referência um grupo de estudantes que no último ciclo de estudos 2010/13 abandonaram e ano letivo 2013/14 se encontram em risco de abandonar os cursos que frequentavam; (iii) pretender compreender razões que levaram estes estudantes a abandonarem a frequência do ensino superior. Ou seja, justifica-se a opção pelo estudo de caso por se pretender compreender fatores que influenciaram o abandono dos cursos, através da visão dos próprios estudantes e de outros interlocutores da Instituição em estudo.

Nesta intenção sentimo-nos apoiados por Morgado (2012) quando afirma que “um estudo de caso é um estudo fenomenológico em que se tenta representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam” (*ibidem*:59).

Convocando de novo Yin (1984), este considera que num estudo de caso se estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de formas múltiplas de evidências como: entrevistas, observações, documentos e artefactos. Foi por este facto que, inicialmente pensámos recorrer aos *Grupos de Discussão Focalizada*, por se tratar de um meio prático e rápido de gerar dados e um instrumento válido para desenhar pesquisa. Todavia, depois de estabelecermos alguns contactos com estudantes, em fase de pré-teste, percebemos que estes se sentiriam constrangidos se tivessem que expor situações pessoais, o que nos levou à não contemplação desta técnica de recolha de dados.

Assim, considerando o elevado número de estudantes em situação de abandono e ou de risco de abandono na FEP, informação que obtivemos através da consulta ao Sigarra, optamos por utilizar, como técnica principal de recolha de informação, o inquérito por questionário. De forma complementar recorreremos também à pesquisa documental e a entrevistas semiestruturadas a interlocutores com responsabilidades na

FEP ao nível da docência, da gestão e a desempenhar funções nos Serviços Académicos e de Relações Externas e Integração Académica.

São essas técnicas que explicitamos no ponto seguinte, a par do procedimento seguido na sua concretização.

V.4. Técnicas de recolha de informação

V.4.1. Da conceção do inquérito por questionário à sua aplicação

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados simples e acessível utilizada para conhecer as atitudes, opiniões, as preferências ou os comportamentos que quem questiona pretende entender e estudar (Quivy & Campenhoudt, 1992:188).

Obedece a um planeamento prévio: quem se quer inquirir?; o que se pretende saber?; o que se quer perguntar?; como fazer a recolha de dados?; e como se tratarão esses dados? E, só depois é que se deve passar à fase da realização do inquérito.

Assim, consideramos o inquérito por questionário como uma técnica de recolha de informação que possibilitou fazer a caracterização demográfica e escolar dos estudantes que abandonaram ou se encontram em risco de abandono e conhecer os fatores por si considerados como podendo estar na origem desse abandono.

A estrutura inquérito por questionário decorreu das leituras efetuadas e a organização final resultou da realização de um pré-teste desenvolvido em duas fases. Em qualquer uma das fases o preenchimento foi presencial.

O primeiro pré-teste foi aplicado a duas estudantes. Num momento inicial a investigadora fez a sua apresentação, posteriormente apresentou sucintamente o estudo. De seguida, solicitou às estudantes que procedessem ao preenchimento do inquérito e colocassem questões sempre que tivessem dúvidas. Finalmente, por cada uma das questões a investigadora averiguou se a interpretação dada pelas estudantes era a que se pretendia e no final auscultou sugestões que permitiram adequar o inquérito à realidade e contexto que se pretendia estudar.

Esta fase de pré-teste levou à inserção de mais opções de resposta nas questões: - *situação profissional dos pais e residência em tempo de aulas*; e, ainda à reformulação das questões: - *qual o curso que frequentou; quadro de adaptação ao ensino superior*. As estudantes sugeriram algumas questões, que adicionamos e que enriqueceram o inquérito, tais como: - *durante ou período de aulas trabalha*; - *regime de trabalho (part-time, full-time)*; - *abandonou o curso*. Tendo sido integradas todas as sugestões, procedemos a uma segunda fase de pré-teste na expectativa de melhorar ainda mais o inquérito. Foram também dois estudantes que se disponibilizaram para preencher o inquérito nesta segunda fase de pré-teste tendo resultado mais algumas alterações que contribuíram para uma maior adequação da estrutura. A título de exemplo foi introduzido o item N/A (não aplicável) nas perguntas de respostas *likert*, por considerarem que alguns dos itens não seriam aplicáveis a situações mais específicas.

Depois deste processo, o inquérito foi organizado numa estrutura final (APÊNDICE N° 1) que engloba i) itens relativos ao género, idade, residência, meio de subsistência, via de ingresso no ensino superior, decisões e intenções dos estudantes no ingresso ao ensino superior ii) itens que permitem identificar fatores que influenciaram a escolha do curso, níveis de satisfação com o ingresso/adaptação, expectativas e dificuldades sentidas pelos estudantes, apoios da instituição e iii) itens relativos a iniciativas/serviços para prevenção do abandono na FEP.

Para proceder à aplicação do inquérito foi necessário elaborar uma base de dados e, como em qualquer outro método de investigação, as questões de ética estiveram sempre presente, nomeadamente na divulgação das intenções e no respeito pela confidencialidade dos elementos recolhidos.

Para eleger os estudantes estabelecemos contacto telefónico, e por e-mail, com 1445 estudantes, identificados como estando em situação de abandono ou em risco de abandono propondo uma recolha presencial dos inquéritos por questionário. Todavia, dada a indisponibilidade que alguns deles demonstraram em se deslocarem à FEP para esse efeito, procuramos soluções alternativas.

Dos recursos existentes no mercado, optamos pelo serviço da *SurveyMonkey: software e ferramenta de questionário*, durante um período de três meses. Este serviço possibilitou criar um endereço na internet que enviamos por e-mail aos 1445 estudantes, identificados como estando em situação de abandono ou em risco de abandono.

O serviço disponibilizado pela *SurveyMonkey* funcionou também como arquivo organizado dos dados recolhidos durante a aplicação dos inquéritos, permitindo a sua exportação para o programa Microsoft Excel que também é uma ferramenta muito eficaz para apresentação dos dados e facilitadora da sua análise, tendo utilizado esta segunda opção, pelo conhecimento que já tínhamos do seu acessível e eficaz manuseamento. Assim, a estatística simples esteve na base do tratamento e análise da informação recolhida através dos inquéritos por questionário.

A justificação da escolha dos participantes da investigação e a explicação sobre as questões éticas serão apresentadas adiante nos procedimentos metodológicos.

V.4.2. A análise documental

A propósito da investigação qualitativa Burgess (1997) afirma que “a grande variedade de materiais escritos e audiovisuais disponíveis não pode deixar de chamar a atenção dos investigadores...” (*ibidem*:135), considerando, assim, a análise documental imprescindível nas investigações de carácter qualitativo. No mesmo âmbito Bell (1997), referindo-se às fontes documentais, sustenta que as “fontes inadvertidas”, são as “mais comuns e constituem, geralmente, a fonte primária mais valiosa” (*ibidem*:91-92). Esta visão apoia-se na perspectiva de Cohen e Manion (1990) quando enfatizaram “a importância de (sempre que possível, se) usar fontes primárias de dados (*ibidem*:85) e também na perspectiva de Saint-Georges (1997:17) ao sublinhar o interesse de “considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiros factos de sociedade”.

No quadro destas ideias, e considerando que os documentos são fontes privilegiadas de informação e frequentemente considerados válidos e fidedignos nas investigações de carácter qualitativo, neste estudo, eles têm especial relevância dada a informação que foi possível apreender a partir deles.

Assim, desenvolvendo-se esta investigação numa Unidade Orgânica da Universidade do Porto, consideramos pertinente a análise de documentos disponibilizados pela Secção Académica da Faculdade de Economia, documentos disponíveis no Sistema de Informação para Gestão Agregada dos Recursos e dos Registos Académicos (Sigarra) da Faculdade de Economia e da Universidade do Porto, nomeadamente os *Planos de Atividades de 2010 a 2014*, *Relatórios de Atividades de*

2010 a 2014 e o *Plano Estratégico da FEP 2010/15*, cuja análise conjugámos com os dados de caracterização do contexto.

Importa referir que a análise destes dados não obedeceu ao sistema categorial, pelo que a informação foi sendo mobilizada ao longo da análise num registo de fundamentação de ideias e de construção de argumentos.

V.4.3. A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi outra técnica de recolha de dados utilizada para aprofundamento da informação.

No quadro de investigações de cariz qualitativo, a entrevista tem sido considerada uma técnica de recolha de informação que permite ao investigador “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992:192).

Procuramos através das entrevistas a alguns interlocutores privilegiados aprofundar conhecimento sobre perceções, experiências e interpretações acerca do objeto de estudo na FEP. Dito de outro modo, utilizamos a entrevista “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Assim, foram entrevistados os seguintes interlocutores: i) um elemento do conselho executivo; ii) dois diretores dos cursos de licenciatura; iii) um diretor de curso de mestrado e iv) duas técnicas dos serviços académicos (SA) e do Serviço de Relações Externas e Integração Académica (SEREIA). A opção por estes entrevistados deveu-se ao facto de serem interlocutores com um conhecimento aprofundado da instituição, em diferentes áreas de ação.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como base perguntas-guia, relativamente abertas mas sem estarem necessariamente numa ordem (Quivy & Campenhoudt, 1992) e que foram sistematizadas num guião concebido para o efeito (APÊNDICE N° 2). As entrevistas foram realizadas nos gabinetes dos entrevistados de modo a que estes se sentissem confortáveis. Como entrevistadora, tentei deixar que o

entrevistado, tanto quanto possível, pudesse falar abertamente, com as palavras que desejasse e pela ordem que melhor lhe conveio. Nesta postura apoiei-me na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992) para quem a interação deve respeitar o ritmo do entrevistado e se possível adequar-se a ele, procurando uma horizontalidade. Quivy & Campenhoudt (1992) afirmam que o papel do entrevistador é o de criar nas pessoas interrogadas uma “atitude favorável para a disposição de responderem francamente às perguntas” (*ibidem*:192-193).

V.5. Análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação

Para tratamento e análise da informação recolhida nas entrevistas recorreremos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), “procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça” (*ibidem*:44). Ou seja, a análise de conteúdo permite desmontar os discursos dos entrevistados com o objetivo de descobrir os sentidos que estes lhes atribuem.

Assim, esta técnica tem como objetivo o desejo de rigor e a necessidade de descobrir o que está para além das aparências em que o investigador faz uma leitura atenta do material recolhido. Por isso, é denominada como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (*ibidem*:9).

A análise de conteúdo assenta em três fases principais: “a pré-análise, a exploração do material”, “o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (*ibidem*:95).

A fase da *pré-análise* corresponde à transcrição da entrevista seguida de uma primeira leitura dos discursos que Bardin (1977) designa de “leitura flutuante” (*ibidem*:96). Na segunda etapa explora-se o material empírico, ou seja, procede-se a uma administração das técnicas sobre o “corpus (...) conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (*ibidem*), dando-se início ao processo de definição de categorias. Por último, seguindo o sistema categorial definido, passa-se à fase de análise e interpretação dos dados e à construção das inferências/conclusões.

Numa relação com a perspetiva de Bardin (1977) também Quivy & Campenhoudt (1992) argumentam que

“na fase exploratória de uma investigação, a análise de conteúdo tem (...) uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho. Ajuda o investigador a evitar as armadilhas da ilusão de transparência e a descobrir o que se diz por detrás das palavras, entre as linhas e para lá dos estereótipos” (*ibidem*:81).

No caso deste estudo esta rutura com a instituição foi fundamental dado o nosso envolvimento, enquanto profissional, com a Faculdade e a visão que já possuíamos sobre os fenómenos sociais que se desenvolvem no contexto.

V.6. Questões éticas

Nas investigações em ciências sociais, em particular nas ciências da educação, não se podem desvalorizar as questões éticas pois, segundo Lima & Freire (2006:128) a reflexão sobre aspetos éticos das pesquisas em educação “tem implicações importantes, quer na própria qualidade da investigação (...) educacional produzida, quer na sua credibilidade e no seu impacto público”.

As grandes questões éticas que se colocam a qualquer estudo são a questão da confidencialidade pelo que o anonimato dos intervenientes se torna crucial. Assim, para esta investigação solicitamos autorização ao Diretor da FEP para aceder à base de dados com informação relativa aos estudantes. Tratando-se de uma investigação realizada no nosso local de trabalho, contexto sobre o qual possuíamos um amplo conhecimento, um dos maiores obstáculos foi ultrapassar a “ilusão da transparência e a familiaridade com o social” (Correia, 2013).

Como temos vindo a referir, pretendeu-se com este estudo compreender as razões que influenciaram os jovens estudantes da FEP a abandonar os seus cursos. Deste modo, mais do que investigar sobre os estudantes procurámos fazer a investigação com os estudantes. Isto implicou olhar e escutar o *outro* não como um objeto, mas como um participante e como parceiro na investigação (*ibidem*), o que fizemos no momento da realização do pré-teste e nos levou, como referimos, a modificar as formas de recolha de informação.

Nos momentos seguintes de recolha de informação, quer com os estudantes, quer com os membros do conselho executivo, docentes diretores de cursos e técnicas dos SA e SEREIA da FEP, foram explicitados os objetivos da pesquisa e os procedimentos para a realização da mesma. Nesse contacto informámo-los de que o anonimato e a confidencialidade dos dados estariam assegurados. Foi, ainda, solicitado aos sujeitos participantes no estudo autorização, através de consentimento informado, para utilizar e mobilizar os dados recolhidos. Todos os inquéritos, e entrevistas, foram codificados/as pelo que a identidade dos participantes foi sempre acautelada.

Em síntese, quanto aos dados recolhidos procurei atender ao que Afonso (2005) aponta como critérios para avaliar a qualidade dos dados: os critérios de fidedignidade, validade e representatividade. Em relação ao critério de fidedignidade, quer na construção dos guiões das entrevistas, quer no ato da entrevista, procurei evitar a fabricação dos dados, isto é tentei o mais possível ser fiel às ideias dos entrevistados (para o que se tornou relevante a transcrição clara das entrevistas); no que diz respeito ao critério validade e relevância dos dados recolhidos, esta procurou ser assegurada através da recolha de informação de sujeitos que se relacionam de modo diferenciado com a problemática em estudo: elemento do conselho executivo; docentes diretores de cursos e técnicas dos SA e SEREIA. Neste caso, o critério da representatividade ficou assegurado pelo número de participantes (seis) e visou cruzar elementos da prática com visões teóricas sobre a problemática.

VI. Apresentação e Análise dos dados

Notas introdutórias

Procedemos neste capítulo à apresentação e reflexão do material empírico recolhido tendo por base as questões e objetivos orientadores da investigação. Antes, porém, apresentamos a caracterização do contexto onde se desenvolveu o estudo e os sujeitos que nele participaram. Seguidamente passamos à apresentação e análise dos dados. Para uma melhor compreensão dos procedimentos seguidos lembramos que explicitamos no capítulo metodológico, que recorremos a diferentes técnicas de recolha de informação: análise documental, inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas. No que respeita à análise documental foram tidos em conta documentos orientadores da política da FEP: *plano estratégico 2010/15, planos de atividades e relatórios de atividades de 2010 a 2014*. A análise foi descritiva procurando desocultar sentidos que comportam, quer quanto ao abandono dos estudantes, quer a estratégias de prevenção. Relativamente ao inquérito organizámos a informação em cinco grandes dimensões de análise: 1) *dados sociodemográficos*; 2) *ingresso no ensino superior*; 3) *processo de adaptação ao ensino superior*; 4) *abandono no ensino superior*; 5) *iniciativas/serviços para acompanhamento/prevenção do abandono no ensino superior*. Cada uma destas dimensões integrou um conjunto de categorias e algumas subcategorias. Por seu lado, os discursos dos entrevistados foram organizados em duas grandes dimensões de análise: *perceções sobre o fenómeno do abandono do ensino superior* e *perceções sobre estratégias/serviços de apoio/prevenção do abandono do ensino superior*. Também para cada uma destas dimensões foram definidas categorias e subcategorias.

Iniciamos com a análise descritiva dos documentos orientadores da política da FEP, prosseguimos com a análise dos inquéritos por questionário, seguindo-se a análise das entrevistas por cada uma das dimensões de análise, categorias e subcategorias que foram emergindo e, cujos depoimentos dos interlocutores vão sendo “chamados” ao texto, ao longo da análise, de modo a conferir à narrativa de cada interlocutor um sentido mais integrado. O capítulo termina com a triangulação da informação e sistematização das ideias chave de modo a objetivar evidências suscetíveis de responder às questões de base ao estudo.

VI.1. O contexto de investigação: breve caracterização

A Faculdade de Economia (FEP) é uma Unidade Orgânica da Universidade do Porto, situada no campus da Asprela da cidade do Porto. A FEP tem como fins, e

missão, conceder os graus de licenciado, mestre e doutor, bem como o título de agregado, podendo conceder certificados e diplomas inerentes a cursos não conducentes àqueles graus, organizados sob a sua égide¹⁰. Destaca-se a intenção enunciada na página da internet da Faculdade no documento *Missão e Objetivos* de pretender ser reconhecida como uma referência nacional e internacional no campo das ciências económicas e empresariais, quer ao nível da educação quer ao nível da investigação científica. Esta é uma ideia presente no documento de *Boas-Vindas* do Diretor e Presidente do Conselho Científico onde se pode ler “é uma das escolas portuguesas mais prestigiadas nas áreas da economia e da gestão, pertencendo ao grupo das três escolas com as médias de acesso mais altas” (*ibidem*).

As licenciaturas da FEP obedecem às normas definidas pelo Processo de Bolonha (PB): 1º ciclo (três anos), correspondente a 6 semestres letivos, com um total de 180 créditos (ECTS)¹¹. A Licenciatura em Economia, a funcionar desde a criação da Faculdade, em 1953, acolhe atualmente cerca de 1200 alunos. O curso está adaptado ao modelo de Bolonha, tendo uma duração de três anos letivos (6 semestres letivos, com um total de 180 créditos ECTS)¹². O plano de estudos¹³ inclui um conjunto de disciplinas de Teoria Económica e de Economia Aplicada, complementado com outras que fornecem o essencial suporte quantitativo e ainda por um conjunto muito forte de disciplinas de Contabilidade e Gestão, quando comparado a outros cursos de Economia do país¹⁴.

A Licenciatura em Economia tem como objetivos proporcionar uma formação científica básica, sólida e atualizada, desenvolver as atitudes e as competências necessárias para a formação ao longo da vida e oferecer oportunidades e meios para a qualificação cultural e o empenhamento cívico dos alunos que a frequentam”¹⁵.

¹⁰ Disponível no Sigarra em <http://info.fep.up.pt/pt/sobre-a-fep/missao-e-objetivos/>, consultado em 2014-05-01

¹¹ Em setembro de 2012 entraram em vigor os novos planos de estudos das Licenciaturas em Economia e em Gestão, que visaram uma maior adaptação a Bolonha e articulados com os novos Mestrados de Continuidade da FEP: os Mestrados em Economia e em Gestão

¹² Disponível no Sigarra em <http://info.fep.up.pt/pt/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-economia/>, consultado em 2014-05-01

¹³ Disponível no Sigarra em https://sigarra.up.pt/fep/WEB_BASE.GERA_PAGINA?P_pagina=2442#jump1, consultado em 2014-05-01

¹⁴ Disponível no Sigarra em <http://info.fep.up.pt/pt/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-economia/>, consultado em 2014-05-01

¹⁵ Disponível no Sigarra em <http://info.fep.up.pt/pt/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-economia/>, consultado em 2014-05-01

Constitui, por isso, o primeiro patamar coerente de formação, que se prolonga no curso de Mestrado em Economia¹⁶.

A Licenciatura em Gestão foi criada em 1987 e tem, atualmente, cerca de 750 alunos inscritos. Tal como o curso de Economia, também o curso de Gestão está adaptado ao modelo de Bolonha. Para além de uma sólida formação nas várias áreas das ciências empresariais e da economia, beneficia do contributo de outras disciplinas das ciências sociais, do direito, da matemática e da informática. A qualidade da formação científica é complementada com a possibilidade de participação em programas de intercâmbio internacional de estudantes, bem como em múltiplas atividades culturais e associativas na comunidade académica¹⁷.

Como é referido na fundamentação do plano de estudos do curso de gestão, a organização do curso tem como principal objetivo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências transversais, que permitam aos estudantes uma entrada qualificada no mercado de trabalho, desempenhando funções técnicas e de gestão em empresas e outras organizações, nas áreas financeira, comercial e de marketing, de operações e de recursos humanos (*ibidem*).

Também como no mesmo documento é enunciado, para além de “uma sólida formação nas várias áreas das ciências empresariais e da economia, o curso beneficia do contributo de outras disciplinas das ciências sociais, do direito, da matemática e da informática. Integra ainda unidades curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (soft skills)” (*ibidem*). A qualidade da formação científica é complementada com a possibilidade de participação em programas de intercâmbio internacional de estudantes, bem como em múltiplas atividades culturais e associativas na comunidade académica¹⁸. A oferta da Faculdade conta também com Mestrados de Continuidade – o Mestrado em Economia, o Master in Finance e o Master in Management, destinados preferencialmente a recém-licenciados nestas áreas

¹⁶ Através de inquéritos efetuados regularmente junto dos licenciados, é possível constatar que cerca de metade dos mesmos havia já encontrado colocação profissional antes de terminar o seu curso, e cerca de sete em cada dez licenciados estava a trabalhar menos de três meses após a conclusão da licenciatura. Esses inquéritos mostram também que o sector dos Serviços e a região Norte são os principais recrutadores dos licenciados em Economia

¹⁷ Disponível no Sigarra em <http://info.fep.up.pt/pt/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-gestao/>, consultado em 2014-05-01

¹⁸ Estudos recentes atestam a elevada empregabilidade dos licenciados em gestão pela FEP: mais de metade encontra colocação antes de terminar o curso e mais de 90% está a trabalhar em menos de seis meses posteriores à sua conclusão. O sector de serviços é o principal empregador

científicas – e também de Mestrados de Banda Larga e Especializados¹⁹: Contabilidade e Controlo de Gestão, Data Analytics, Economia e Administração de Empresas, Economia e Gestão da Inovação, Economia e Gestão de Recursos Humanos, Economia e Gestão do Ambiente, Economia e Gestão Internacional, Finanças e Fiscalidade, Gestão Comercial, Gestão de Serviços, Gestão e Economia de Serviços de Saúde e Marketing²⁰.

Nos dois anos de Mestrado da FEP, o estudante se assim entender poderá realizar dois semestres internacionais, em dois países diferentes, numa das seguintes modalidades: (A) 1 semestre de Estudos numa escola parceira QTEM + 1 estágio internacional curricular (4 meses) (B) 2 semestres de estudo em duas escolas parceiras QTEM + 1 estágio (nacional ou internacional/2 meses) Durante os semestres internacionais o estudante realizará unidades curriculares QTEM que também satisfarão os requisitos do diploma de mestrado na FEP (*ibidem*).

Ainda de acordo com a informação disponível no Sigarra “é de salientar que o estudante da FEP está inserido num ambiente de investigação aplicada de alta qualidade em que a aprendizagem ocorre num contexto criativo e interativo que compreende seminários, elaboração de estudos de casos, sessões tutoriais e projetos, flexibilidade de horários, mobilidade internacional e interdisciplinaridade”²¹.

O Serviço de Relações Externas e Integração Académica (SEREIA) constitui um recurso importante para a Instituição. Este depende diretamente do Conselho Executivo e tem como objetivos: “reforçar a relação com instituições empresariais, sociais, políticas e económicas; estabelecer parcerias e protocolos com Instituições/Empresas; reforçar o sentido de pertença e ligação à FEP dos diplomados de várias gerações; facilitar a integração profissional dos diplomados da FEP; facilitar a integração académica dos estudantes; promover o bem-estar psicossocial dos estudantes; e -

¹⁹ Os mestrados de banda larga e especializados são dirigidos a licenciados das áreas da Economia, da Gestão e de outras áreas, com ou sem experiência profissional, que pretendam complementar a sua formação base, ou atualizar e reforçar as suas competências nas áreas específicas dos cursos para potenciar as suas carreiras nomeadamente: - Data Analytics; - Contabilidade e Controlo de Gestão; - Economia e Administração de Empresas; - Economia e Gestão do Ambiente; - Economia e Gestão da Inovação; - Economia e Gestão Internacional; - Economia e Gestão de Recursos Humanos; - Finanças e Fiscalidade; - Gestão Comercial; - Gestão e Economia de Serviços de Saúde; - Gestão de Serviços; - Marketing

²⁰ Disponível no Sigarra em <http://info.fep.up.pt/pt/cursos/mestrados/>, consultado em 2014-05-01

²¹ Disponível no Sigarra em <http://info.fep.up.pt/pt/cursos/licenciaturas/>, consultado em 2014-05-01

promover nos estudantes o desenvolvimento de competências pessoais e sociais exigidas aos profissionais de excelência”²².

O SEREIA é constituído por quatro unidades com objetivos principais e para a prossecução desses objetivos realizam-se diversas atividades. Assim, a unidade Academia de Competências, têm como objetivos o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos estudantes, a unidade Aconselhamento e Carreira, têm como objetivos facilitar a integração e sucesso académico dos estudantes e promover a integração profissional dos estudantes e, tem apoiado este estudo, que considera muito pertinente. A unidade Empresas e Alumni, têm como objetivos reforçar a relação e estabelecer parcerias com Instituições/Empresas, facilitar a integração profissional dos diplomados da FEP e promover o sentido de pertença e ligação à FEP dos diplomados e, a unidade Escolas, têm como objetivos reforçar a relação com as escolas de ensino básico e secundário, captar estudantes de elevado potencial; e facilitar a integração académica dos futuros estudantes. As ações desenvolvidas em cada uma das unidades operam-se com estudantes, grupos académicos, parcerias educacionais e institucionais para a concretização dos objetivos (*ibidem*).

Importa referir que o SEREIA foi muito importante para o desenvolvimento deste estudo, porquanto criou condições para a sua realização, nomeadamente na identificação e estabelecimento de contacto com os estudantes participantes.

VI.2. Participantes do estudo

Como temos vindo a referir os principais sujeitos participantes deste estudo são os estudantes da Faculdade de Economia da Universidade do Porto que no **último ciclo de estudos de 2010/2013** abandonaram o curso que frequentavam na FEP e estudantes que **no ano letivo 2013/14 se encontram em risco de abandono**. Esta opção deveu-se ao facto de serem estudantes que vivenciam ou vivenciaram recentemente o fenómeno e, por isso, se considerar tratar-se de um momento propenso à reflexão sobre as razões/fatores que influenciaram o “abandono”. A Tabela 1 apresenta, por ano letivo, o número de estudantes, inscritos e desistentes no período referido em epígrafe na FEP e a

²² Disponível no Sigarra em https://sigarra.up.pt/fep/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=74, consultado em 2014-05-31

Tabela 2 os estudantes participantes no estudo por situação e ciclo de estudos num total de 332.

Tabela 1 – Estudantes inscritos e desistentes na FEP de 2010/11 a 2013/14

FACULDADE DE ECONOMIA DO PORTO				
Estudantes Inscritos	2013/14	2012/13	2011/12	2010/11
1º ciclo	1672	1661	1674	1786
2º ciclo	1314	1277	881	957
Total	2986	2938	2555	2743
Estudantes Desistentes	2013/14	2012/13	2011/12	2010/11
1º ciclo	169	69	87	120
2º ciclo	402	175	250	173
Total	571	244	337	293

Fonte: Secção Académica da FEP

No caso dos estudantes em situação de abandono e ou de risco de abandono, o nº de estudantes participantes é estatisticamente significativo. Neste caso não foi seleccionada uma amostra prévia, mas sim, dentro do universo de estudantes identificados como “desistentes”, foram considerados todos os estudantes que aceitaram responder ao inquérito, num total de 332 conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Estudantes participantes no estudo por ciclo de estudos

	ESTUDANTES DA FEP PARTICIPANTES NO ESTUDO	
	Em situação de abandono	Em risco de abandono
1º ciclo	97	46
2º ciclo	114	75
Total	211	121

Como referimos, são também participantes do estudo colaboradores da FEP, mais especificamente 1 elemento do conselho executivo, 3 docentes diretores de curso, 1 técnica do serviço dos SA e 1 técnica do serviço do SEREIA. Reconhecendo que este grupo de profissionais é representativo de todos os profissionais da instituição, consideramos, contudo que são interlocutores privilegiados quanto ao conhecimento que têm da instituição em diferentes setores.

Nestas nossas alegações temos presente a visão de Albarello et. al. (2005) ao considerar que nos estudos qualitativos não se coloca a questão da representatividade,

no sentido estatístico do termo. Como sublinham estes autores “o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida” (*ibidem*:103.) É justamente neste contexto que os critérios de seleção da amostra deverão permitir uma solução de consenso entre a abordagem ampla de um tema, aliada à profundidade das análises efetuadas (Flick, 1998). Foi isso que, com este estudo de caso, procuramos assegurar.

VI.3. Análise dos documentos orientadores da política da FEP

Iniciamos esta análise pelo plano de atividades 2011, de 20 de dezembro de 2010. Através da análise deste documento constatamos que o conjunto de atividades refletido no quadro de pelouros não prevê de forma cautelar o abandono do ensino superior. Verificando-se que o pelouro dos serviços académicos, no que diz diretamente respeito à formação, não reserva nenhum ponto com vista à sensibilização para o assunto privilegiando outros enfoques tais como o processo de revisão e organização ao nível do 2º ciclo; dinamização de cursos de verão para estudantes que pretendam frequentar os cursos de 2º ciclo da FEP e a criação e desenvolvimento de mestrados internacionais em conjunto com instituições de elevada reputação internacional (Plano de Atividades, 2011:3) Observa-se, contudo, que o regime de prescrições despertou na FEP a necessidade de incluir, no ponto “Questões de natureza pedagógica” uma ação que visa reduzir o absentismo e o insucesso permitindo, desta forma, intuir que não há, ainda, uma suficiente consciência institucional para potenciar mecanismos de combate efetivo ao abandono do ensino superior.

Através da análise do relatório de atividades 2010, de 23 de março de 2011, pode verificar-se que aquela consciência institucional não se reflete nem na introdução do relatório de atividades 2010, nem na parte respeitante às ações desenvolvidas por pelouros. O próprio pelouro “Serviços Académicos” não faz referência a nenhuma medida em concreto que permita conhecer de perto o fenómeno do abandono do ensino superior ainda que deixe perceber haver uma monitorização de bons alunos colocados mas não matriculados e que, de alguma forma se pode considerar como abandono do ensino superior.

No que concerne aos planos de atividades e relatórios de atividades dos anos seguintes 2012 e 2013, constatámos que a informação contida é idêntica à dos documentos do ano 2010 não acrescentando assuntos de relevância para o nosso enfoque.

Relativamente ao plano estratégico 2011/15, s/d, pese embora ser um documento profícuo e sendo um plano a médio prazo, mais profuso, não acautela o fenómeno do abandono no ensino superior ainda que pareça ressaltar evidente no “Anexo – Indicadores de Atividade da FEP”, nas páginas 27 e 28, mais concretamente no campo “B – FORMAÇÃO” do qual se extraem duas leituras, a saber: a) o número de entradas de alunos no 1º ciclo, entre 2009 e 2014 não esgota, ou não esgotará em 2015, o número de vagas; para o 2º ciclo o número de vagas é atingido em 2010, 2013 e 2014 e, previsivelmente, também em 2015; por último, para o 3º ciclo o número de entradas esgota o número de vagas à exceção dos anos 2010 e 2011 se se considerar como exato o previsto para 2015; b) Em todos os ciclos há um manifesto défice entre o número de estudantes inscritos e o número de diplomados.

Tem-se, assim, considerando as duas alíneas anteriores como sendo um facto o abandono no ensino superior e, tendo em conta que nem sempre são atingidas o número de vagas, poder-se estar a incorrer num outro fenómeno, o da exclusão. Sendo este um plano quinquenal é, também um documento generalista e de previsão que não deixa de traduzir uma manifestação de vontades e refletir-se nos planos e relatórios anuais com óbvia repercussão nos estudantes em particular e na sociedade em geral.

Da análise dos pontos abaixo identificados no sentido de, em síntese, destacar as fragilidades do plano no que diretamente concerne à seriação/gradação, insucesso e exclusão como causas profundas e, por *ipso facto*, não imediatamente perceptíveis pelas instituições como estando na génese do fenómeno do abandono.

Nesta discriminação de valores essenciais, não pode deixar de se referir, a ideia da procura de estudantes excepcionais ... no secundário que pode colidir com aquele que, defende, exatamente a igualdade de oportunidades de acesso e tratamento, independentemente de questões de género, grupo social, cultural, político, étnico ou religioso, especialmente em tempos de crise profunda que, como se sabe, afetam as classes mais desfavorecidas do ponto de vista económico, social e até, a mais das vezes, geográfico.

Entende-se, assim, que a excecionalidade, deva ser uma preocupação com os estudantes que estão já dentro do ensino superior que pode não despontar imediatamente e não uma preocupação com aquele que ainda só é um candidato ao ensino superior nem considerar *a priori* aquele que é excecional em determinado ciclo letivo continue a sê-lo num outro patamar de ensino. Registe-se não estar consagrado como um dos objetivos estratégicos fundamentais, dispostos na página 7, o abandono no ensino universitário como uma preocupação institucional a colmatar.

A análise SWOT: forças, fraquezas, oportunidades ameaças, das páginas 8 e 9 aponta como já foi dito anteriormente no sentido de que uma das preocupações da FEP, passa pela elevada capacidade de recrutamento dos melhores alunos do secundário, contudo, pensa-se que essa seleção já se faz pelo processo das médias nacionais e que não significa que alguns desses alunos não só não mantenham o mesmo índice de produtividade bem como não esteja de todo assegurado que alguns deles não sucumbam ao abandono no ensino superior. Entende-se assim nesta tese que para ser considerada uma força a FEP deve operar o desenvolvimento da excecionalidade dos alunos dentro de portas. No que concerne às fraquezas considera-se sem dúvida ser o “Calcanhar de Aquiles” da FEP não ter elencado neste conjunto de fraquezas, página 8, o abandono escolar, como eventual sintoma de falta de estímulo quando se observa não serem preenchidas completamente o número de vagas oferecidas conforme supra referido e a grande percentagem de estudantes que, tendo frequentado os seus cursos, não logram finalizá-lo.

No que diz respeito à modernização e afirmação da FEP: os seis pilares fundamentais, conforme descrito nas páginas 10-13 “consolidação de um ensino de excelência” e a um ano de prescrever o plano quinquenal de atividades resta saber se a medida consagrada no último ponto, página 13, onde se destaca como necessário o desempenho e a implementação de mecanismos de avaliação permanente do grau de satisfação dos estudantes, com vista ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e à redução do risco de abandono ou insucesso, foi implementada e em que medida terá atingido aquele desiderato.

O plano estratégico da FEP 2010/15 tem em conta ao nível do desenvolvimento dos recursos, humanos e materiais, páginas 17 a 19 que um dos recursos humanos mais importantes na vida de um estudante é sem dúvida a sua família, talvez a mais

importante em termos de suporte financeiro, psicológico. Assim não seria despidendo, caso a família denote interesse, ser chamada a acompanhar o estudante, pese embora, ter atingido a maioridade e com isso a capacidade de reger a sua pessoa, na verdade, na maioria dos casos, o estudante não possui recursos financeiros próprios condicionantes portando da sua inteira autonomia e a capacidade de responder ao pagamentos dos custos inerentes à sua formação. Se do ponto de vista jurídico o estudante a isso não se obriga, já do ponto de vista moral ficará dependente. Importaria assim que se encontrasse a melhor solução do ponto de vista jurídico-moral a fim de manter a família a par do percurso formativo do estudante no sentido de corrigir atempadamente dificuldades que se apresentem durante a sua trajetória universitária.

Em suma, compulsados os documentos (Planos e Relatórios de Atividades de 2010 a 2013) da FEP produzidos nos anos subsequentes regista-se uma preocupação, mais por força do regime de prescrições do que propriamente por imperativo pedagógico da FEP e da UP, de identificar/monitorizar os alunos que possam estar em risco de prescrição. Considera-se, todavia, estar-se numa fase muito incipiente de combate ao abandono no ensino superior, bem como na deteção de causas potenciadoras e tomadas de ações atempadas no sentido de diminuir o abandono do ensino superior com a mesma energia pessoal e financeira reservada a outros objetivos consagrados nos documentos supra identificados.

A excelência do ensino, uma das bandeiras da FEP, passa também pelo estudo do fenómeno do abandono do ensino superior que não só assenta em causas ou opções pessoais como também em outras, a montante e a jusante do fenómeno.

É assim um imperativo que atravessa todo o tecido social e convoca todos os poderes e saberes à sua reflexão no sentido de se prosseguir uma aprendizagem, para todos, mais qualificada, mais versátil, mais adaptada às condicionantes próprias do estudante e às dificuldades económicas e sociais que, hoje, atingem as sociedades, em parte por uma força cada vez mais poderosa, a Globalização.

VI.4. Os dados do inquérito por questionário

VI.4.1. Dados sociodemográficos

Para uma melhor contextualização da análise, lembramos que foram trezentos e trinta e dois os estudantes que responderam ao inquérito. As respostas demonstraram que dos estudantes participantes neste estudo 55,5% são do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino e a idade oscila entre os 20 e os 37 anos. Fora do período de aulas, 88% dos estudantes vivem com os pais e 24% têm irmãos na faculdade no mesmo período em que a frequentam. Os concelhos de naturalidade predominantes são o concelho do Porto e os concelhos limítrofes. 20,7% do total de respondentes encontram-se deslocados da sua residência em tempo de aulas, devido à distância entre a Faculdade e a sua residência. Destes, em tempo de aulas, 35,3% partilham apartamento alugado, 32,4% partilham quarto alugado, 20,6% vivem em casa de familiares, 8,9% vivem em residências dos serviços de ação social e 8,8% vivem em casa própria.

Em termos sociais, 60,5% do total dos estudantes participantes no estudo candidataram-se a Bolsa de Ação Social Escolar e 39,7% usufruiu da bolsa que se destina, por ordem decrescente, a pagar propinas, alimentação e transportes, material escolar, despesas com a residência. 9,1% solicitaram empréstimo bancário e 6,7% usufrui do empréstimo, que se destina a propinas, programas de mobilidade, material escolar e despesas com habitação. 5,9% exerceram ou exercem uma atividade profissional remunerada em regime de full-time, 16,7% exerce atividade profissional em part-time e 0,9% recebe subsídio de desemprego.

Os estudantes participantes no estudo do 2º ciclo são 189 distribuídos por diferentes cursos de mestrado e 143 do 1º ciclo pertencentes aos dois cursos de licenciatura. A média de entrada na Faculdade oscila entre 14 e 19. No total dos estudantes que participaram no estudo 4% tem necessidades educativas especiais e receberam apoios da instituição.

As Tabelas 3 e 4 permitem uma leitura quanto aos níveis de escolaridade, e situação profissional, dos pais.

Tabela 3 – Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade dos pais	Mãe	Pai
Ensino básico	33,6%	34,3%
Ensino secundário	52,4%	41,9%
Licenciatura	9,7%	13,7%
Mestrado	3,9%	5,2%
Doutoramento	2,4%	4,9%

Tabela 4 – Situação profissional dos pais

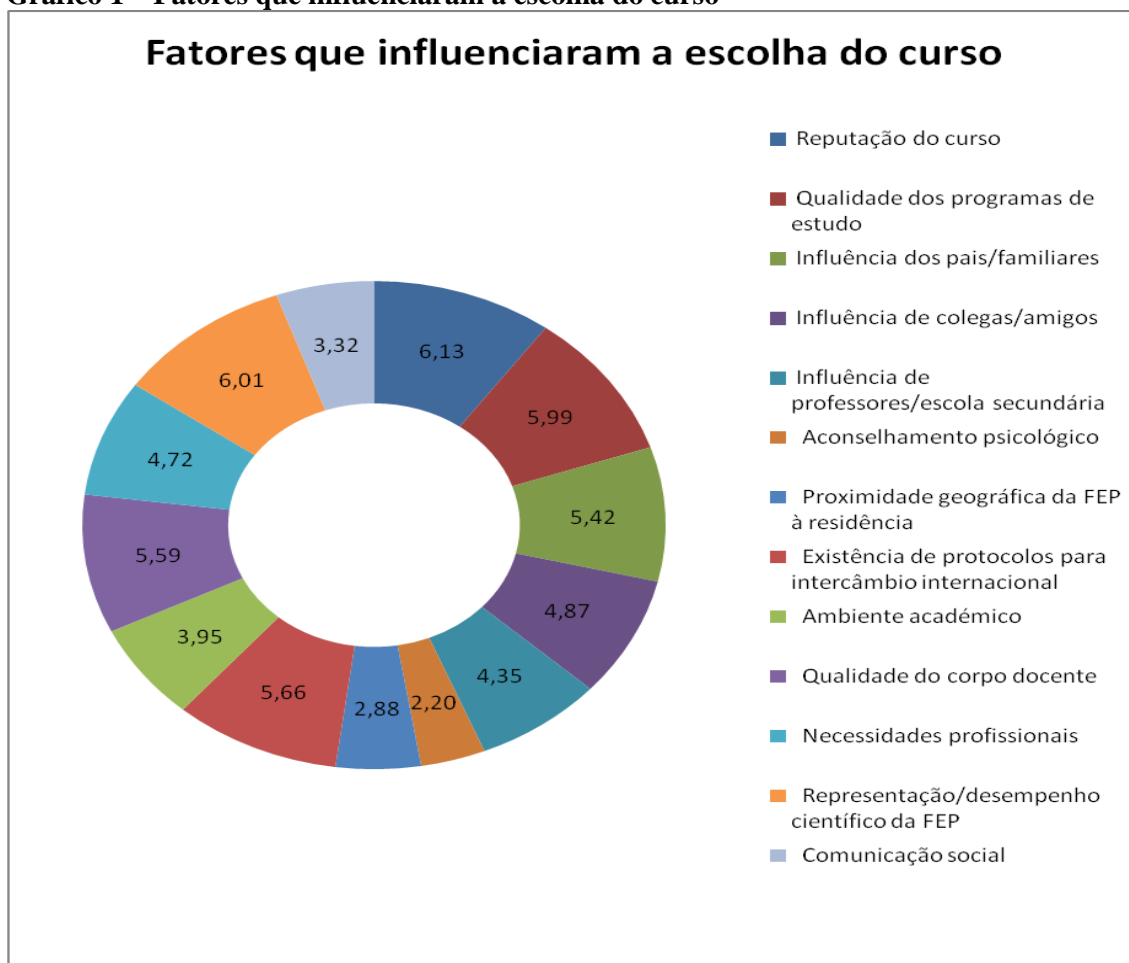
Situação profissional dos pais	Mãe	Pai
Empregada/o	68,5%	77,5%
Desempregada/o	24,4%	17,3%
Outro	7,1%	6,4%

Constata-se que, na sua maioria, quer os pais, quer as mães possuem o ensino secundário (41,9% e 52, 4%, respetivamente) seguido do ensino básico (pais 34,3,4% e mães 33,6%). Quanto à situação profissional, 77,5% dos pais estão empregados e 17,3% desempregados e as mães, 68,5% estão empregados e 24,4% estão desempregadas.

VI.4.2. Ingresso no ensino superior

Os dados mostram que no ingresso ao ensino superior 91,9% dos estudantes ingressaram no curso que colocaram como 1ª opção. Os fatores que influenciaram a escolha da instituição e do curso, por ordem de importância crescente numa escala *likert* de 1 a 7, estão representados em percentagem no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Fatores que influenciaram a escolha do curso

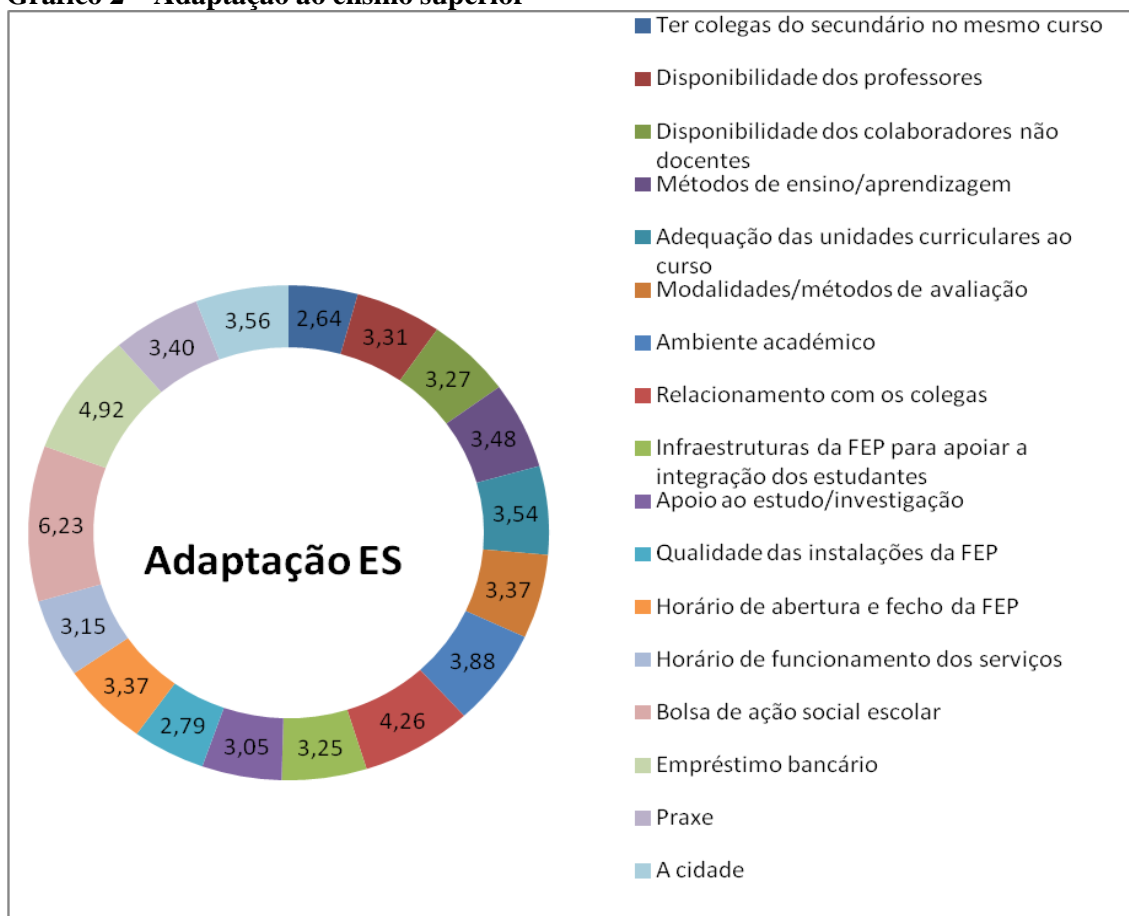


Uma análise do gráfico permite constatar que os fatores que mais influenciaram a escolha do curso foram: a reputação do curso (6,13); a representação/desempenho científico da FEP (6,01); a qualidade dos programas de estudo (5,99); a existência de protocolos para intercâmbio internacional (5,66); a qualidade do corpo docente (5,59) e a influência de pais e familiares (5,42).

VI.4.3. Processo de adaptação ao ensino superior

Os estudantes foram também inquiridos quanto a fatores que consideram ter influenciado, por ordem de importância crescente numa escala de 1 a 7, a sua adaptação ao ensino superior. Os dados estão representados em percentagem no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Adaptação ao ensino superior

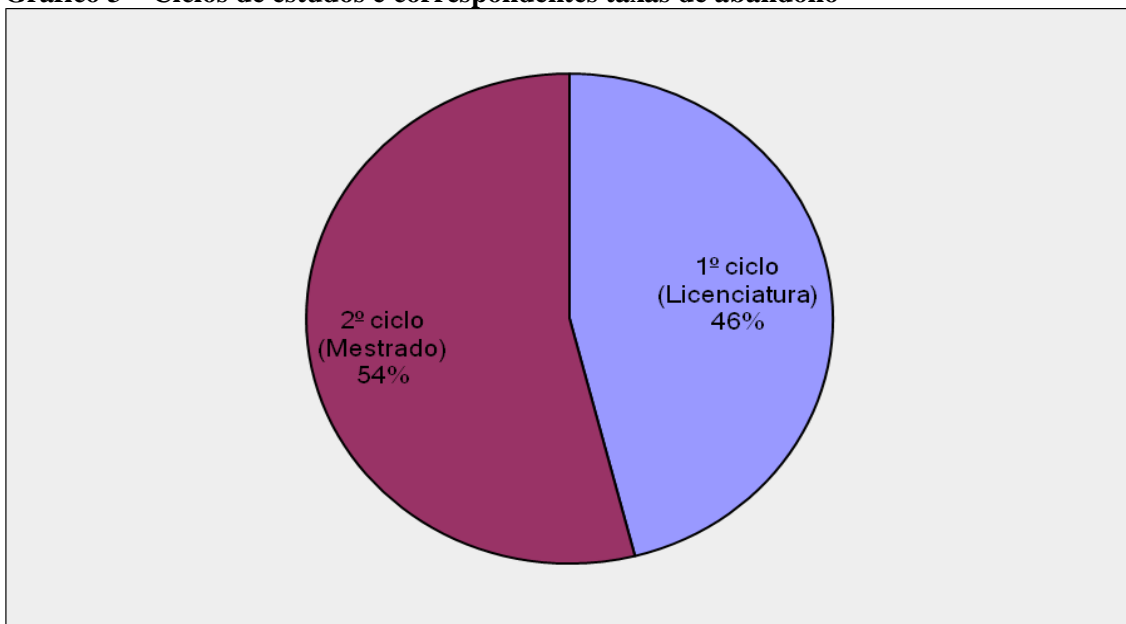


No processo de adaptação ao ensino superior, a bolsa de ação social escolar é o item mais valorizado pelos estudantes (6,23); seguido do empréstimo bancário (4,92) e relacionamento com os colegas (4,26). Dos itens pontuados no valor 3 o ambiente académico é o mais valorizado (3,88), a qualidade das instalações da FEP (3,54) e dos itens horário de abertura e fecho da FEP e modalidades /métodos de avaliação, ambos com a pontuação (3,37).

VI.4.4. Abandono no ensino superior

Dos estudantes participantes no estudo distinguimos entre estudantes do 1º ciclo (licenciatura) e estudantes de 2º ciclo (mestrado). O Gráfico 3 evidência em percentagem os estudantes destes ciclos de estudos.

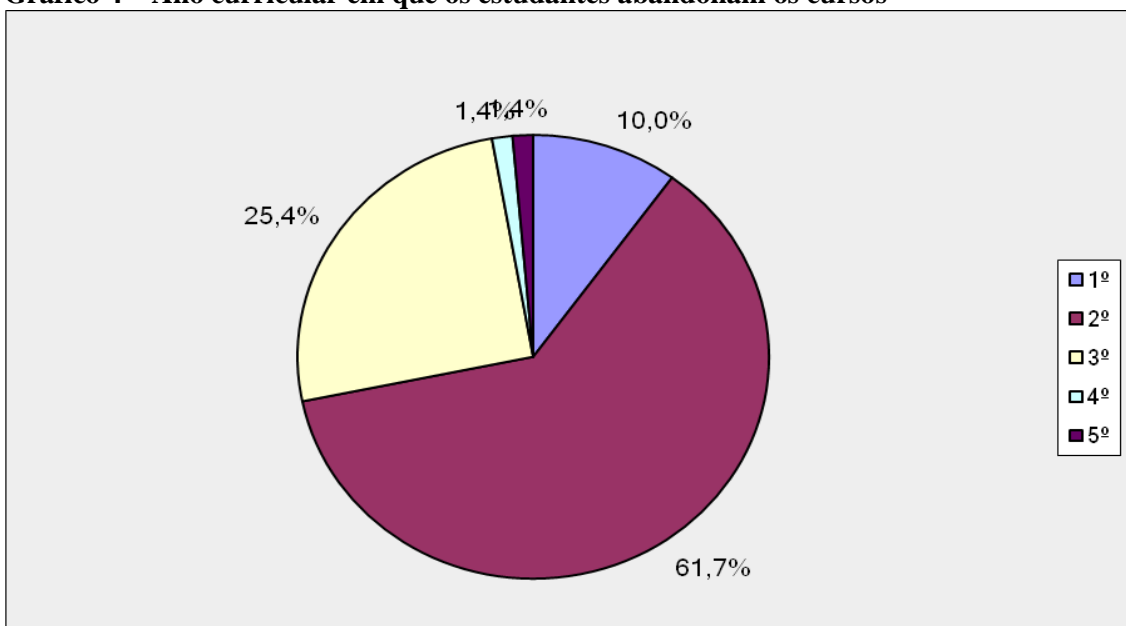
Gráfico 3 – Ciclos de estudos e correspondentes taxas de abandono



O ciclo de estudos em que existe maior taxa de abandono na FEP é o 2º ciclo - Mestrado com 54%, 46% correspondem a estudantes do 1º ciclo - licenciatura.

Os anos curriculares em que se verifica maior taxa de abandono estão representados no Gráfico 4.

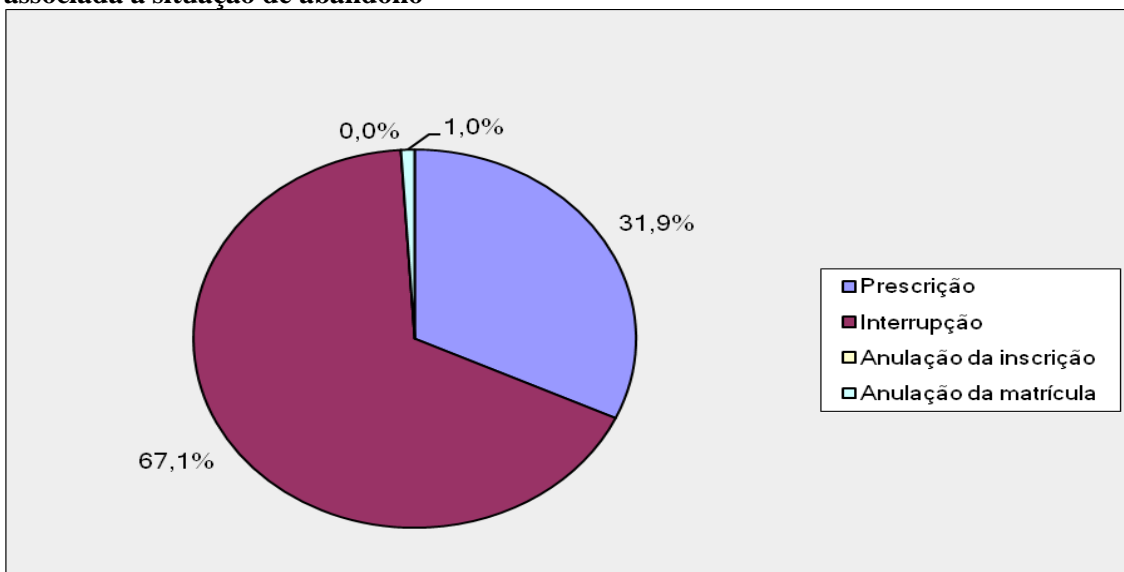
Gráfico 4 – Ano curricular em que os estudantes abandonam os cursos



O Gráfico 4 evidencia o 2º ano curricular como sendo o ano no qual existe maior taxa de abandono. Este gráfico reporta à informação dos dois ciclos em estudo.

Como já tivemos oportunidade de referir existem designações administrativas que permitem tipificar a situação de abandono. As designações administrativas associadas ao estado do estudante em situação de abandono estão representadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentagem de estudantes de acordo com a designação administrativa associada à situação de abandono



Através da leitura deste gráfico verifica-se a maior taxa associada à interrupção com 67,1%, seguindo-se a prescrição com 31,9%.

Uma das dimensões estruturantes do inquérito dizia respeito aos fatores que influenciam o abandono do ensino superior. Estes foram listados, tendo os estudantes, à semelhança das outras dimensões, de se posicionarem numa escala *likert* de 1 a 7, em todos os itens. Esses dados são apresentados em percentagem no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Fatores que influenciam o abandono no ensino superior



No abandono do ensino superior é o item relativo aos aspetos económicos mais valorizado pelos estudantes (6,21) seguido pelo dos métodos de ensino/aprendizagem (5,72) e modalidades/métodos de avaliação (5,68), posteriormente a disponibilidade dos professores e adequação das unidades curriculares ao curso ambos (5,64), aspetos profissionais (5,46), a Bolsa de Ação Social Escolar (5,28), empréstimo bancário (4,97). Com índice na ordem dos 3 surgem os itens ambiente académico (3,79), instalações onde decorre a atividade letiva (3,75), relacionamento com os colegas (3,55), integração na FEP (3,29), infraestruturas de apoio (3,21), aspetos familiares (3,16), abertura e fecho das instalações (3,04). No valor 2 a disponibilidade dos colaboradores não

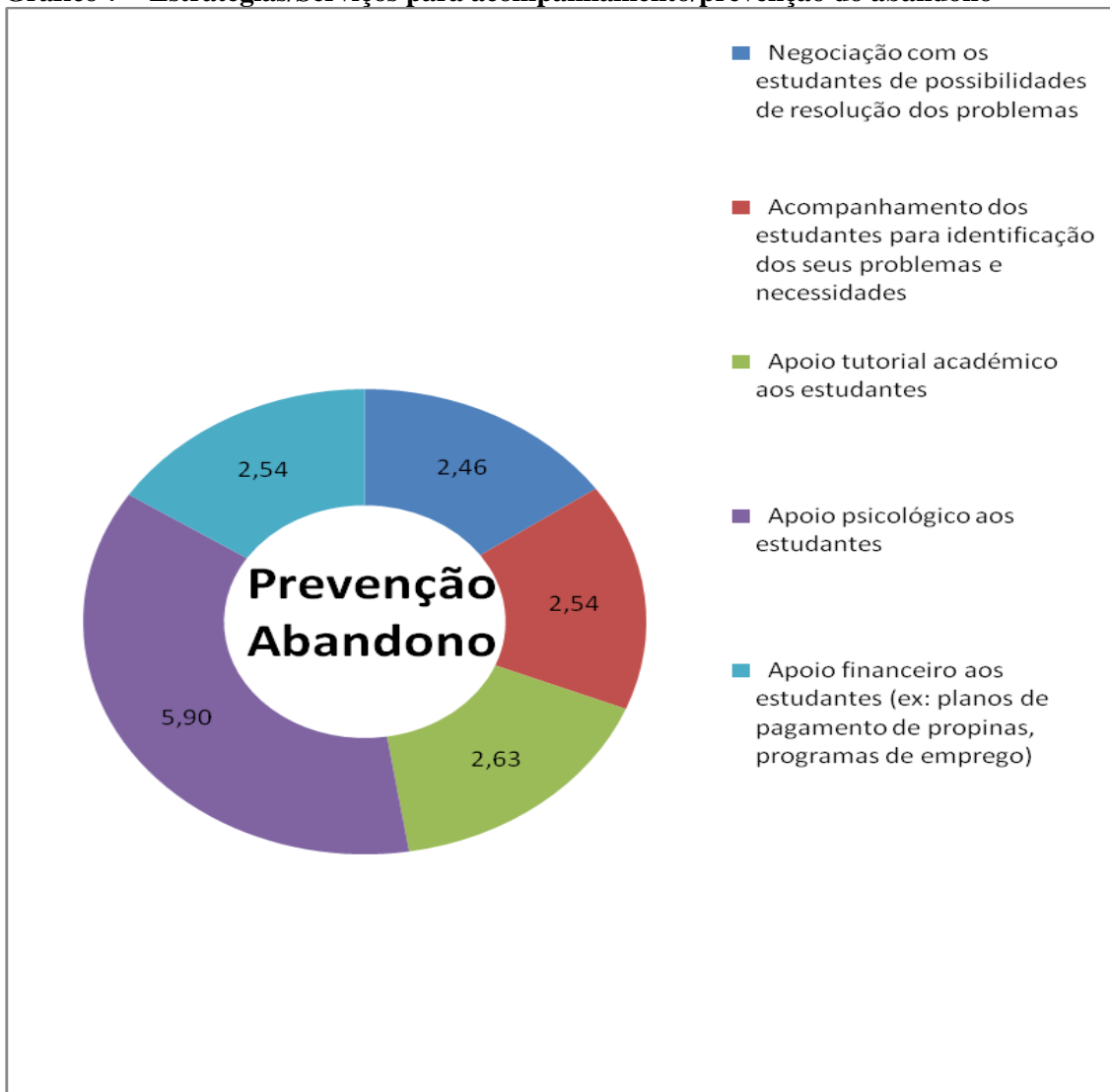
docentes FEP (2,89), o horário de funcionamento dos serviços (2,31), a cidade (2,24) e a praxe (2,14).

As respostas aos inquéritos comprovam que o abandono do ensino superior é em grande medida devido a aspetos económicos o que é bem evidente já no quadro de adaptação ao ensino superior, aquando da valorização pelos estudantes da bolsa de ação social escolar e empréstimo bancário. Também é interessante salientar a relação entre os fatores que influenciaram a escolha do curso e os fatores que contribuem para o abandono atendendo a que o item mais valorizados nos fatores que influenciam a escolha do curso – a sua reputação que está muito associada aos métodos de ensino/aprendizagem, modalidades/métodos de avaliação, disponibilidade dos professores e adequação das unidades curriculares ao curso, pelo rigor e nível de exigência que se impõe a um curso reputado, ser também o item que afasta os estudantes por ser o que é mais votado para o abandono.

VI.4.5. Conhecimento das estratégias/serviços para prevenção do abandono no ensino superior

No que diz respeito às estratégias/serviços para acompanhamento e prevenção do abandono, 80% dos estudantes inquiridos não tem conhecimento de estratégias e/ou de serviços da FEP para acompanhamento e prevenção do abandono. Apenas 20% responderam ter conhecimento sobre as iniciativas desenvolvidas pela FEP, tendo respondido em função do conhecimento que têm dessas estratégias conforme os itens do questionário relativos a estes aspetos. São esses dados que o Gráfico 7 sistematiza.

Gráfico 7 – Estratégias/Serviços para acompanhamento/prevenção do abandono



Este gráfico é demonstrativo de que as iniciativas relativas ao apoio psicológico aos estudantes são conhecidas em (5,9), o apoio tutorial académico (2,63), seguindo-se o apoio financeiro aos estudantes (ex: planos de pagamento de propinas, programas de emprego) e acompanhamento dos estudantes para identificação dos seus problemas e necessidades com a mesma percentagem de (2,54) e por último negociação com os estudantes de possibilidades de resolução dos seus problemas.

VI.5. Os dados das entrevistas

As entrevistas foram realizadas a um elemento do conselho executivo em exercício de funções há 4 anos (S1); dois diretores dos cursos de licenciatura nos cargos há mais de 10 anos (S2 e S5); um diretor de curso de mestrado no cargo há mais de 5 anos (S3) e duas técnicas dos serviços académicos (SA) nas funções há mais de 20 anos (S4) e do Serviço de Relações Externas e Integração Académica (SEREIA), especificamente na Unidade de Aconselhamento e Carreira desde o ano 2000 (S6).

Os dados das entrevistas foram tratados em duas grandes dimensões e respetivas categorias de análise de acordo na Tabela 5.

Tabela 5 – Sistema categorial

Perceções sobre o fenómeno do abandono do Ensino Superior				Estratégias/Serviços de apoio/prevenção do fenómeno do Abandono do Ensino Superior		
Perceções do fenómeno do abandono em geral	Perceções do fenómeno do abandono na FEP	Razões/ /fatores do abandono no ensino superior	Conhecimento dos cursos da FEP com maior taxa de abandono	Conhecimento de serviços de apoio aos estudantes existentes na UP	Conhecimento de serviços de apoio aos estudantes existentes na FEP	Opinião sobre estratégias para a prevenção do abandono

VI.5.1. Perceções sobre o fenómeno do abandono do ensino superior em geral

Em geral os entrevistados mostraram ter pouca informação sobre o abandono no ensino superior, em geral, e, também na FEP. No entanto demonstraram interesse considerando ser um fenómeno preocupante. A propósito, o elemento do conselho executivo entrevistado refere:

"É um assunto que preocupa a todos e agora por maioria de razão dadas as dificuldades financeiras, mas penso que o fenómeno do abandono dos estudantes no ensino superior, por um lado, não está totalmente estudado e aquilo que nós temos é algumas impressões sobre o que pode estar na origem desses valores" (S1).

Uma das perceções que decorre da informação transmitida pelos meios de comunicação social é a de que o fenómeno tem origem no ensino oficial obrigatório. O docente entrevistado refere, no entanto, que no ensino superior, apesar de não ter dados estatísticos, a situação não é preocupante.

"...é conhecido que nós temos taxas de abandono escolar em Portugal sobretudo no ensino secundário demasiado elevadas mas não é, no caso do ensino superior parece, mas eu digo parece porque eu não tenho nenhuma informação estatística que me comprove isso, que terá havido algum aumento do abandono escolar agora durante este período de crise devido às dificuldades financeiras das famílias, mas não tenho números para a Universidade do Porto ou para outras Universidades que me permitam afirmar isso com precisão. Portanto não sei se isso é assim ou não, ouço dizer e parece realmente quando uma pessoa ouve pessoas com responsabilidades como por exemplo os reitores que eu tenho ouvido falar na televisão a dizerem que haverá um aumento do abandono escolar que poderá estar a haver algum aumento desse fenómeno eventualmente no ensino superior, embora como refiro nunca vi nenhuma estatística que me demonstre isso" (S2).

Outros interlocutores manifestam mesmo desconhecimento total em relação ao assunto. Como refere uma das docentes entrevistadas "é um fenómeno que eu não conheço bem" (S3).

Estes depoimentos são ilustrativos, por um lado, do quão distantes estão estes profissionais (professores) da realidade dos estudantes e do conhecimento da existência de um elevado número de estudantes que nesta instituição do ensino superior já abandonaram o seu curso e /ou estão em risco de abandono e, por outro, da importância de este fenómeno ser estudado com maior profundidade. Esperamos, por isso, que esta investigação constitua um contributo nesse sentido.

VI.5.2. Perceções sobre o fenómeno do abandono na FEP

Como se referiu antes, apesar do desconhecimento que os entrevistados demonstraram ter do fenómeno, reconhecem ser um problema ao qual as instituições do ensino superior não podem ficar alheias e todos "olham" o problema com preocupação. Contudo, são diferentes as perceções que têm sobre o assunto, consoante a atividade que desenvolvem na instituição. De entre os entrevistados, o elemento do executivo têm uma visão mais numérica dos estudantes que abandonaram e /ou estão em risco de abandono.

"Abandonar, abandonar, talvez seja um indicador forte, o que nós podemos dar é números exatos sobre alunos que interromperam os estudos no presente ano académico,

ano em curso, é o que poderíamos fornecer. Ora alguns desses podem ter interrompido definitivamente e isso seria de facto abandono e outros talvez sejam os tais com interrupções temporárias por motivos profissionais, por razões pessoais, financeiras, mas não temos ainda uma medida exata, porque para termos uma medida exata temos que fazer uma avaliação contínua, para cada indivíduo, para ver o que acontece, se ele mantém o estatuto de interrompido ao longo de vários anos o que nos leva a indiciar que há abandono ou se interrompe um ano e retoma no ano seguinte" (S1).

Mesmo assim, percebe-se deste testemunho que não existe, na instituição em estudo, um mecanismo de monitorização da situação académica dos estudantes que permita intervir atempadamente nas situações em risco e prevenir o abandono desses estudantes. O desconhecimento da situação de abandono de estudantes na FEP alarga-se também a alguns professores entrevistados. Para estes, a visão do problema na FEP é de facto, muito pouco perceptível, tal como transparece dos seguintes excertos:

“Eu não tenho muita perceção sobre o problema porque penso, de facto, que, na nossa escola felizmente não será um problema muito acentuado, há naturalmente casos desses mas não terão grande importância” (S3).

"É um problema complexo, penso que, felizmente, no caso da nossa escola, não temos muitos exemplos. Apesar disso, e embora não tenha números precisos sobre esse fenómeno aqui na faculdade, é um problema que se admite que tenha vindo a acentuar-se nos últimos anos e, portanto, devido à crise (...) há dez anos atrás o ensino superior era praticamente gratuito, ...a propina era um valor simbólico, hoje já não é assim, portanto €1000,00, digamos já não é um valor comparável aquele que acontecia nos anos 90 e, portanto, penso que o efeito da crise deve ter acentuado, embora a impressão que tenho é que isso é talvez mais visível nas escolas menos reputadas" (S5).

Também a técnica dos serviços académicos demonstra uma perceção que não evidencia o número de estudantes que interrompem os cursos na instituição.

"Nos últimos anos com o aumento muito grande das propinas eu vejo que têm alguma dificuldade. Porque eles não pagam as propinas dentro dos prazos, sujeitam-se a pagar com juros (...) considero, concretamente na FEP, que apesar de tudo temos tido taxas muito boas, porque estão muito poucos em relação ao todo, são muito poucos os que efetivamente têm interrompido o curso" (S4).

Com efeito, as perceções dos entrevistados evidenciam o reconhecimento de que o abandono tem vindo a crescer e, por isso, constitui um problema para as instituições. Ao

mesmo tempo que dão conta de um certo desconhecimento sobre a situação na FEP e deixam transparecer que a não existência de abandono dos estudantes se deverá também à reputação da instituição.

VI.5.3. Razões/fatores do abandono no ensino superior

Ao serem questionados sobre quais os fatores que podem estar na origem do abandono dos estudantes, os/as entrevistados/as apresentaram vários argumentos.

"Existem fatores da vida, pessoais de facto da vida particular dos estudantes, que interferem, que podem interferir de sobremaneira no desempenho que eles têm aqui" (S1).

"Muitos me têm dito que vão embora porque caíam numa situação de ficarem simultaneamente com pai e mãe desempregados (também) uma parte significativa destes estudantes que interrompem vão procurar trabalho e depois voltam " (S4).

Deste conjunto de argumentos ressalta uma visão do problema como tendo origem nos estudantes e na sua vida pessoal e familiar. Outros testemunhos acentuam como fator influenciador a adaptação ao “mundo académico”, à cidade, à faculdade e aos amigos.

"Diria que as questões pessoais influenciarão muitíssimo, porque são principalmente a adaptação, ...eu sentir que tenho aquilo que preciso para frequentar o ensino superior e me sinto bem, portanto esta questão do bem-estar do estudante, na cidade, na faculdade, com os colegas” (S6).

"No ano de entrada na faculdade alguns estudantes, claramente, manifestam dificuldades em ajustar-se ao ritmo a que se trabalha na faculdade, no fundo em se mudarem de um registo de secundário para o ensino superior. Portanto, aqui é exigido muito mais autonomia do estudante, o ritmo de trabalho aqui ele incute é muito mais individual e portanto não está ninguém a vigiar não há aquela vigilância como há no secundário e portanto essa transição é de facto uma transição importante" (S1).

Este último depoimento coloca a tónica nas novas exigências que a universidade requer aos estudantes como podendo constituir um fator influenciador do seu abandono. Outros discursos vão também nesse sentido.

"A nível do mestrado e do doutoramento pode ter a ver com a carga, muitas vezes as pessoas não avaliam bem aquilo que o curso vai exigir em termos de investimento ou de esforço e portanto inscrevem-se e depois não conseguem dar continuidade ou porque de alguma forma as instituições, as entidades para as quais trabalham, também não dão esse tipo de apoio, portanto acabam por desanimar, afastar-se, há muito este fenómeno também face principalmente também ao segundo e terceiro ciclos" (S6).

Associado a estes fatores são também referidos aspetos que se relacionam com a importância de os estudantes poderem ser acompanhados, sobretudo na “fase de entrada” no ensino superior, sob pena de se confrontarem logo com situações de insucesso académico que conduzam ao abandono precoce.

“A questão do insucesso, do não conseguir, como eu disse há uma grande diferença entre o secundário e o superior e, de facto, muitas vezes os estudantes quando se apercebem desta diferença já estão na primeira fase de exames, já os resultados são negativos e para alguns estudantes é difícil esta recuperação e verificam-se muitas vezes os fenómenos de prescrição, insucesso académico” (S6).

"Bem, a propósito da questão do abandono escolar, quando é por razões académicas é claro que os professores, os diretores de curso podem ter aí efetivamente um papel no sentido de o prevenir e nos monitorizamos as taxas de aprovação nas diferentes disciplinas e portanto temos informações que nos permitem corrigir esses problemas no plano académico” (S2).

A questão da importância do acompanhamento dos estudantes é reforçada por outra entrevistada que reconhece que se esse apoio for atempado poderá evitar situações de prescrição e de abandono.

"Esses estudantes andam distraídos e parece-me que tem que haver alguém, que os lembre antes que prescrevam, portanto no início da terceira inscrição” (S4).

Salienta a mesma entrevistada que esse acompanhamento tem faltado por parte da instituição deixando antever que a existir poderia constituir uma forma de contribuir para uma melhor integração dos estudantes no ensino superior, designadamente os que se encontram deslocadas da sua família

“Eu estou convencida que falta esse acompanhamento, e que uma parte significativa dos que prescrevem é por distração, porque andam um bocado distraídos e precisam de realmente ser chamados à responsabilidade e lá está porque eu verifico também que uma grande parte deles que eu tenho contactado e já foram muitos, uma grande parte deles são

indivíduos exatamente que estão deslocados de casa, portanto um indivíduo que só vai a casa dos pais ao fim de semana não dá possibilidade à família de perceber muito bem o que se está a passar, portanto acho que essa ajuda tinha que estar aqui connosco" (S4).

É interessante este reconhecimento de que a instituição poderá ter um papel na prevenção de situações de abandono, ainda que nem todos/as os/as entrevistados/as com responsabilidades de coordenação/gestão de cursos/ciclos e da instituição tenham enfatizado este trabalho de acompanhamento direto aos estudantes.

Uma das grandes razões percecionada como podendo estar na origem do abandono é de ordem económica.

"O fator económico, é um fator a ter em consideração pois realmente mesmo sujeitando-se, muitas vezes, a pagar as propinas com juros...tendem a abandonar por motivos económicos (...)" (S4).

"Aspetos económicos, nesta altura específica, eu penso que são consideráveis e talvez com maior peso do que no ano passado" (S6).

Em relação ao enfoque nos fatores económicos há discursos que remetem de novo para o papel importante que a faculdade pode ter e outros que consideram que a instituição pouco pode fazer:

"A Universidade devia realmente ter mais vocação e mais influência com estes estudantes, que seria dar-lhes melhores condições, talvez em termos de alojamento e termos de melhores refeitórios com refeições mais económicas, como nós tínhamos há uns anos atrás" (S4).

"Quando se trata de questões no plano financeiro, quando o abandono é determinado por razões do plano financeiro aí, como eu lhe disse há pouco, nós **pouco podemos fazer** mas, mas não há dúvida que tendo em conta o nível de rendimento médio da nossa população o esforço financeiro que é colocado sobre as famílias é elevado" (S2).

Uma fatia considerável dos estudantes que, na opinião dos entrevistados, abandona os cursos é trabalhadora e, por essa razão, apontam esse fator como potenciador do abandono.

"A pessoa começa a trabalhar e sabemos quando estão a trabalhar é muito mais difícil conciliar o trabalho com os estudos e portanto se a pessoa já não tem sucesso anterior no contexto, depois passar a trabalhar ainda é pior" (S1).

“Eles têm dificuldades em conciliar a vida profissional e a escola, isto no segundo ciclo” (S3).

“O fenómeno também pode ser diferente entre licenciatura e mestrados, portanto ao nível dos mestrados, por exemplo percebemos muito que uma das razões por que eles interrompem é por motivos profissionais, porque já são estudantes que estão de facto no mercado de trabalho” (S1).

"A nível do mestrado e do doutoramento pode ter a ver com a carga, muitas vezes as pessoas não avaliam bem aquilo que o curso vai exigir em termos de investimento ou de esforço e portanto inscrevem-se e depois não conseguem dar continuidade ou porque de alguma forma as instituições, as entidades para as quais trabalham, também não dão esse tipo de apoio, portanto acabam por desanimar, afastar-se, há muito este fenómeno no segundo e terceiro ciclos" (S6).

A reputação da faculdade é abordada pelos entrevistados como atrativa e por ser bem reputada ela impõe maior rigor e exigência aos estudantes podendo influenciar os seus níveis de desempenho.

"A questão da reputação é algo que atrai, no caso aqui da faculdade, que atrai muitos estudantes, muitas pessoas que até vêm de outras instituições de ensino e que às vezes procuram a faculdade para legitimar mais o seu percurso, dar um outro upgrade, digamos ao percurso que as pessoas até à altura fizeram, portanto penso que isso, em termos de reputação, é algo muito atrativo" (S3).

"A reputação da faculdade vem também do rigor que a faculdade põe e da exigência que faz no trabalho que os alunos têm que se envolver cá dentro e na medida em que houver um desajustamento entre aquilo que é a atitude do estudante perante o estudo e aquilo que é a atenção do estudante perante o estudo e aquilo que a escola exige e que a faculdade por um lado exige pode de facto haver aí uma desadequação nessa vertente" (S1).

A inadequação ao curso aparece também nos discursos de alguns entrevistados como podendo constituir um fator que esta na origem do abandono escolar.

“A inadequação do curso pode acontecer mas de facto também aqui não tenho a certeza de que seja um fator preponderante ou seja poderá ser um dos fatores. Os estudantes, alguns, por exemplo manifestam surpresa mas penso que aqui agora os sinais são claros de que ou seja por exemplo de que a serem bons a matemática é um fator importante para terem sucesso no curso mas eu penso que agora isso estará atenuado porque agora

nas regras de entrada também a escola já sinaliza bem que é importante o exame da matemática que é obrigatório e poderão haver alunos a candidatar-se ao curso só com o exame de matemática o que claramente sinaliza que a matemática é muito importante para depois o percurso deles cá dentro" (S1)

Os/as entrevistados/as foram levados a refletir sobre o nível de influência das metodologias de ensino no abandono dos estudantes.

"Em relação a metodologias de ensino, pois lá está pode haver alguns que estando à espera de uma formação mais profissionalizante poderão por vezes considerar demasiado teórico a metodologia de ensino, digamos assim, mas já um pouco por esse tipo de razões, no que diz respeito, nomeadamente ao mestrado que eu dirijo de "Economia e Gestão de Recursos Humanos", nós temos tentado clarificar as expetativas dos candidatos à partida, portanto mesmo antes deles se matricularem" (S3).

"Também pode ser fator de insucesso escolar **uma não** adaptação aos métodos de estudo, aos métodos de ensino/aprendizagem da instituição de ensino superior dado que há uma grande diferença entre o que é exigido ao estudante do ensino secundário e ao ensino superior" (S6).

"A grande mudança tem a ver com o facto de que eles estão habituados a ter testes muito regulares ao nível do secundário e aqui passam num semestre a ter duas avaliações no máximo uma a meio e outra no fim e para alguns deles isso poderá se uma mudança que não lhes é muito favorável...Portanto nos métodos pedagógicos aqui há um relacionamento em que os professores apesar de tudo, eu acho que são bastante acessíveis, estão muito disponíveis mas inequivocamente que é uma relação muito diferente daquela que existe no secundário, aqui o aluno está numa massa um pouco anónima e isso para alguns alunos, para alguns estudantes, acho que de facto perturba" (S1).

As modalidades/métodos de aprendizagem e de avaliação do ensino superior são considerados pelos interlocutores como bastante diferentes em termos de exigência a que os estudantes estavam habituados e portanto são também importantes nesta leitura sobre fatores que influenciam o abandono dos estudantes. Todavia, é interessante perceber que as metodologias de ensino não parecem ser percecionadas como um fator influente no insucesso dos estudantes e no abandono dos cursos, ainda que se tenham identificado alguns indicadores da existência de alguma reflexão em relação a este aspeto:

“Tenho muita pena, mas realmente tenho consciência que nós devíamos ter anualmente um número bastante menor de prescrições do que aqueles que temos é um fato e temos lutado contra isso, eu e a direção, temos lutado contra isso, porque realmente eu acho que devíamos ter menos, porque para a capacidade dos estudantes que entram e que é demonstrada com as habilitações de acesso que eles trazem e as notas de candidatura médias e tudo, na minha ótica não se justifica que um número tão elevado prescreva” (S4).

No que diz respeito à qualidade do corpo docente os discursos evidenciam um reconhecimento elevado dessa qualidade.

“A qualidade do corpo docente, do ponto de vista científico é muito elevada e a mais alta do país em termos na área da economia e da gestão, portanto nessa vertente não temos dúvida do trabalho que se faz e que se pode continuar a fazer e a desenvolver. Relativamente à qualidade do corpo docente” (S1).

Constata-se a existência de reflexão sobre a dimensão pedagógica e a importância de novas abordagens pedagógicas, subentendendo-se aqui alguma relação entre este aspeto e eventual abandono dos estudantes.

“Na vertente pedagógica sabemos que existem iniciativas de melhoria e de tentativa de qualificar melhor e sensibilizar os docentes para diferentes abordagens pedagógicas e existem algumas iniciativas ao nível da reitoria que envolvem também os nossos docentes e portanto parece que desse ponto de vista há trabalho a ser feito o que não invalida que não possa vir a ser melhorado e mais desenvolvido e portanto não é algo que esteja terminado mas é algo que também existe”

Em síntese, os discursos dos entrevistados relativamente a fatores que podem influenciar o abandono dos estudantes evidenciam, por um lado, um certo desconhecimento do fenómeno e, por outro apontam para uma diversidade de causas, tais como; a adaptação aos estudantes ao “mundo académico; fatores de ordem económica; a adaptação às exigências da faculdade; falta de acompanhamento institucional, etc.

VI.5.4. Conhecimento dos cursos da FEP em que existe maior taxa de abandono

O conhecimento dos interlocutores em relação aos cursos da FEP em que existe maior índice de abandono é muito divergente. Existem interlocutores que pouco sabem sobre o assunto e outros que têm perfeita consciência sobre os cursos em que existe maior número de estudantes em risco de abandono e a abandonar.

"Diria que abandono antes de conclusão do curso existe mais no segundo ciclo pela razão que eu já referi há pouco é que no segundo ciclo estão muito mais estudantes digamos mais adultos por um lado e portanto que já começam muitos deles o curso como trabalhadores estudantes ou estudantes trabalhadores e como tal o que nós detetamos é que a parte escolar e avaliação típica da parte curricular do curso fazem bem. Ou seja têm um nível de sucesso relativamente elevado, quando entram na parte de dissertação que é uma parte do trabalho mais individual, ... nós vemos que muitos deles não têm sucesso... por outro lado a conciliação desse tipo de trabalho com uma carreira profissional eu penso que também se torna mais difícil. Portanto, julgo que no 2º ciclo há uma taxa de abandono substancialmente superior à de licenciatura" (S1).

"Eu não tenho, de facto uma noção, mas tenho todo o interesse em ter" (S3).

"A minha perceção é de que existe mais abandono na licenciatura em Economia" (S4).

"Há diferentes tipos de abandono, nas licenciaturas penso não haver uma grande diferença, ainda que haja uma grande diferença no número de alunos: a licenciatura em economia tem o dobro dos alunos de gestão, no entanto, se formos olhar para o abandono proporcionalmente é mais ou menos equilibrado entre as licenciaturas. A nível do mestrado, de facto até há uns anos atrás era preocupante, portanto, há dois anos atrás lembro-me que fizemos um levantamento, nessa altura, do número de estudantes que concluíam os mestrados e chegamos à conclusão de que, em termos gerais, a que havia um estudante a concluir por ano, portanto aí sim era sério o nível de abandono pelo menos no que concerne à realização da tese. A faculdade tem vindo a trabalhar para reverter, portanto nós temos trabalhado no sentido de cada vez mais termos alunos a concluírem os mestrados da faculdade" (S6).

As perceções dos entrevistados quanto aos cursos onde consideram haver mais abandono são pouco consistentes. Fica, novamente, a ideia de que a perceção que têm é que o número de estudantes que abandona é baixo, sendo contudo mais elevado nos cursos de 2º ciclo do que nas licenciaturas.

VI.5.5. Conhecimento de serviços de apoio aos estudantes existentes na UP

Ao serem confrontados com questões relativas aos serviços de apoio aos estudantes existentes na UP, constata-se que, de um modo geral, os/as entrevistados/as têm um conhecimento muito genérico desses serviços.

"Na U.P.? Não, não tenho conhecimento" (S2).

"Tem uma semana, creio eu, de acolhimento a todos os estudantes da universidade, acho que há de facto já muitas iniciativas, por um lado uma série de iniciativas de acolhimento, não só pelas faculdades como também pela universidade em geral" (S3).

"Tenho conhecimento que na Reitoria nos últimos dois/três anos a esta parte tem um serviço de apoio, que está integrado nos SASUP, que tem um fundo de maneoio, a que os alunos têm recorrido ainda pouco porque penso que não têm conhecimento. Aí eles podem pedir ajuda por exemplo para as propinas" (S4).

"Eu penso que existe, portanto qualquer coisa semelhante aquilo que o nosso gabinete de relações externas desenvolve embora, não tenha informação precisa sobre isso e admito até em termos comparativos posso estar errado, pronto a FEP é um bom exemplo nesse tipo de serviços de apoio, portanto no seio da Universidade do Porto" (S5).

"Diria que nem todas as faculdades têm o serviço de apoio ao aluno, nem todas as faculdades fazem uma deteção deste fenómeno, portanto a UP está muito dispersa e nesse sentido era de facto importante agir localmente em cada faculdade, perceber especificamente os fatores de abandono daquele contexto e em termos de técnicos mesmo nas faculdades onde existem técnicos é claramente insuficiente para fazer face ao número de pedidos, ao número de situações em que seria importante intervir" (S6).

Se por um lado, os depoimentos refletem desconhecimento dos serviços de apoio aos estudantes existentes na Universidade do Porto, por outro, mostram ser importante que a U. Porto se organize criando estruturas e serviços que auxiliem os estudantes na sua integração no ensino superior, requerendo para isso também recursos humanos adequados.

VI.5.6. Conhecimento sobre serviços de apoio aos estudantes existentes na FEP

A análise dos discursos dos/as entrevistados/as evidenciou que estes/as têm um conhecimento dos serviços existentes na FEP embora não conheçam as atividades que são desenvolvidas com os estudantes.

"Não tenho assim ideia de iniciativas que sejam tomadas, pelo menos não me foi dado conhecimento dessas iniciativas. Ora bem, o problema do abandono no caso da licenciatura em economia não parece estar a colocar-se portanto se o problema for um problema de abandono por razões financeiras não estou a ver muito que a faculdade possa fazer, penso que a direção já tem tido algumas iniciativas no sentido de diferir alguns pagamentos e portanto ajudar a esse nível, não é, agora não estou a ver muito que possa ser feito, se as pessoas não tem efetivamente capacidade financeira é um problema, não é... como é que se vai resolver isso?" (S2).

"Sim, penso que é uma das áreas onde a FEP evoluiu muito e positivamente nos últimos anos, nomeadamente o SEREIA, gabinete de relações externas onde inclusivamente, eu não conheço os pormenores mas se conseguisse falar com a responsável, ela tem informação precisa sobre isso, sei que há possibilidade dos alunos terem consulta psicológica, esse tipo de apoio que não sei com que frequência é usado pelos alunos, por acaso gostava de saber dos alunos, mas penso que é uma mais-valia para os estudantes" (S5).

Apenas a entrevistada S6, psicóloga que integra a equipa do SEREIA, mostra um conhecimento mais claro dos serviços e atividades que são desenvolvidas na FEP.

"Existe o SEREIA (serviço de relações externas e integração académica) com a unidade de aconselhamento e carreira, também existe um grande apoio por parte da secretaria e por parte da direção da faculdade para deteção destes casos. É feita uma intervenção preventiva com alunos por exemplo do primeiro ano que não fazem o número de ECTS elevado abaixo de 12, são chamados para uma reunião no SEREIA, logo no final do primeiro semestre, logo no final da primeira avaliação, também os alunos em risco de prescrição num determinado ano letivo são chamados ao SEREIA para uma reunião. (...) sempre primeiro através de uma deteção dos fatores, por exemplo, este tipo de estudo é tão importante, nós podemos ter uma ideia do que é que conduz ao insucesso mas outra coisa é avaliarmos exatamente o que conduz ao abandono numa determinada instituição. Portanto, logo à partida o primeiro trabalho fundamental é de levantamento e depois definir estratégias que não têm necessariamente que ser individuais também

podem ser ações preventivas de workshops, de estudo e por aí fora que previnam ou no sentido remediativo deste fenómeno" (S6).

"A nível social, económico principalmente é feito um acompanhamento mas que acaba por ser externo como os SASUP, muitas vezes que leva que não seja tão imediato no tempo quanto deveria ser ...é até burocrático e pesado. Os serviços trabalham em parceria, trabalham conjuntamente mas a nível de apoio económico há pouco que, de facto, a faculdade possa fazer. Partimos do pressuposto de que quem está no ensino superior é porque quis e que necessariamente será uma pessoa bem- sucedida e não é assim, portanto mudar de mentalidades; começarmos a olhar mais aquilo que vai acontecendo, pelo menos no sentido preventivo acho que é fundamental" (S6).

Como fica evidente deste depoimento, o apoio social dado aos estudantes parece ser feito em tempo não oportuno apontando-se, entre outras, razões de ordem burocrática. Reconhece-se que, ao nível económico, pouco, ou nada, pode ser feito pela instituição. Apesar disso, alguns participantes acentuam a necessidade de um rápido encaminhamento dos estudantes no sentido de colmatar alguns problemas.

"Terem algum apoio e poderem ser sinalizados e recorrem aos serviços que temos eu penso que é uma mais-valia que a escola oferece mas sabemos também que nem todos utilizam os serviços de apoio e por vezes também parece-me um certo desconhecimento por parte dos estudantes ou reserva em pedir ajuda e portanto podemos melhorar a esse nível digamos de informação, sensibilização dos estudantes e até dos professores para sinalizarem, tentarem detetar esses casos e encaminhá-los o mais rápido possível" (S4).

Interessante o facto de se ter a percepção de que os estudantes desconhecem as valências existentes e/ou têm reservas na procura de apoio, constituindo este facto o reconhecimento para um maior investimento da instituição na informação dos estudantes sobre os serviços a que podem recorrer na FEP, e na sensibilização dos professores. De entre esses serviços, o Gabinete de Relações Externas e Integração Académica é reconhecido como muito importante.

"Nomeadamente aqui na Faculdade de Economia temos o serviço de Relações Externas e Integração Académica que tem um conjunto de atividades que se prendem com a monitorização dos estudantes ao longo do tempo. Parece que até há um grupo que faz tutoria, ou monitoria inclusive, alunos mais avançados a dar explicações. Depois há uma série de atividades extracurriculares, grupos de estudantes em atividades extracurriculares, e portanto, só se eles não quiserem é que não se envolvem e que são

digamos um conjunto de atividades que ajudam a essa integração...mais, não é, quanto ao sucesso às vezes prejudica um pouco o sucesso, porque eles ao envolverem-se nessas atividades acabam depois por não terem muito tempo para estudar, mas, mas pronto, acho que ainda assim o balanço acaba por ser mais positivo o envolvimento do que o não envolvimento" (S3).

Centrando a atenção no 1º ciclo, um dos entrevistados, elemento da direção, admite a importância de se acautelarem as situações de prescrição através de processos de monitorização que permitam identificar os casos em risco e que podem confluir em abandono no 1º ciclo.

"Neste momento a questão que mais me preocupa no 1º ciclo, ou melhor em que nós estamos a olhar com mais com algum cuidado é a da prescrição (...) no fundo ver se conseguimos mais cedo fazer a correção de trajetória, não é conseguirmos que eles possam começar a ter um desempenho melhor se é essa a situação ou se é meramente uma fase de adaptação à escola, ao ensino superior, portanto precisam de ajustar comportamentos, mas estamos agora exatamente, neste momento a fazer esses primeiros contactos com esses alunos, mas já identificamos que existem alunos no limiar dos mínimos que são exigidos e que estão no limiar da prescrição e existem outros que estão abaixo desse limiar e portanto, já conseguimos identificar e estamos a tentar fazer um contacto direto com todos eles" (S1).

O mesmo entrevistado, como prevenção do abandono dos estudantes, reconhece que o 2º ciclo é também uma etapa à qual estão a prestar atenção, nomeadamente através da formulação de um regulamento de estágio mais esclarecedor para os estudantes. Também o acompanhamento das dissertações pelo/a orientador/a é objeto de atenção por este elemento da direção da FEP e visto como fundamental para que os estudantes possam concluir com sucesso os seus trabalhos.

"Ao nível do 2º ciclo para tentarmos reduzir o abandono temos que trabalhar claramente a etapa final do curso do mestrado e isso também de certa forma estamos a fazer, com o objetivo de que um maior número de alunos conclua os mestrados. A faculdade já definiu o estatuto de estágio do aluno poder terminar, como é que o aluno poderá terminar o mestrado por via do estágio curricular e portanto, já regulamentamos como é que isso pode ser feito. O próprio funcionamento dos mestrados ao nível do acompanhamento das dissertações também tem estado a ser trabalhado, no sentido de se melhorar essas práticas para que os alunos possam com mais sucesso concluir as suas dissertações. Também as práticas do acompanhamento e da orientação dos estudantes

precisam de ser melhoradas e também ao nível da escola no fundo também criar melhores condições, portanto ao reconhecer por exemplo aos docentes esse trabalho de orientação que é uma coisa que habitualmente não é feita e o reconhecimento da escola por parte do trabalho que o docente tem em termos da orientação das dissertações é também algo que acaba por sinalizar que é algo valorizado pela escola e que é muito importante" (S1).

A atenção a estes trechos permitiu perceber por um lado que a direção da FEP e a técnica que integra o SEREIA conhecem bem as iniciativas em curso, e os serviços existentes, e por outro lado, os docentes demonstram um certo desconhecimento em relação às atividades que são desenvolvidas pela FEP apesar de lhes atribuírem muita importância.

VI.5.7. Opinião sobre estratégias para prevenção do abandono

Ao longo da entrevista notamos uma crescente reflexão acerca do fenómeno que veio a desembocar num conjunto de sugestões/iniciativas para a prevenção do abandono.

Relativamente a este aspeto, alguns entrevistados manifestaram que os professores podem ter um papel ativo na prevenção do abandono pelo conhecimento que têm do desempenho e resultados que os estudantes vão demonstrando nas avaliações, da presença nas aulas, enfim do contacto mais direto que têm com os estudantes. Uma das formas de os docentes ajudarem na prevenção do abandono sugerida foi a sinalização e encaminhamento dos estudantes ao SEREIA ou à direção.

"Penso que sim, naturalmente, penso qualquer um de nós pode dar um contributo no encaminhamento dos estudantes para esse serviço" (S5).

"Os professores, aqueles que têm uma proximidade maior com os estudantes claramente podem sinalizar, podem encaminhar os estudantes para o serviço de apoio à integração SEREIA ou podem, por vezes, encaminhar para a direção, que por sua vez estabelecerá o contacto com os serviços competentes para o efeito" (S1).

A sinalização e encaminhamento dos estudantes para os diferentes serviços ou órgãos é vista como uma estratégia importante no controlo da assiduidade dos estudantes e na identificação de situações de risco de abandono.

"Sim, penso que é importante que os professores sinalizem primeiro, de facto. Há umas listagens, não é, dos estudantes, alguns professores fazem o controlo da assiduidade, outros não. Mas, só a partir desse controle de assiduidade se pode um pouco ver quem é que frequenta, quem não frequenta, (...) quer no primeiro quer no segundo ciclo e poderão eventualmente sinalizar isso às direções dos cursos, por sua vez as direções dos cursos deviam fazer um interface com os colaboradores para tentar perceber o que é que se passa com aqueles alunos, e isso, também já, às vezes, por exemplo no meu caso eu às vezes vejo que há pessoas que não vêm, já tentei saber num ou outro caso" (S3).

No entanto, existem docentes que consideram que essa componente de sinalização não deverá ficar a cargo dos professores.

"Isso deveria ser tratado pelos serviços sociais da Universidade e pelo Gabinete de Apoio ao Aluno. Nós aqui na Faculdade de Economia temos um Gabinete de Apoio ao Aluno. Esse Gabinete de Apoio ao aluno tem uma bolsa on-line de empregos, uma base de dados onde são registados os alunos e pronto são feitos pedidos, portanto tem essa vertente de profissionalização e depois tem a vertente de apoio aos estudantes, quer em termos psicológicos quer em termos de estudo e, portanto, essa secção essa parte do gabinete de apoio ao aluno é que é mais indicada para tratar desses assuntos " (S2).

É referido também a importância de um projeto de tutoria já desenvolvido na FEP e o envolvimento de alguns professores no acompanhamento de pequenos grupos de estudantes.

"Já houve uma tentativa há uns anos atrás, (...) à chegada dos estudantes à faculdade pela primeira vez, assim que eles ingressavam pelo concurso nacional eram distribuídos por todos os professores e cada professor ficava como tutor de um grupo. O projeto era interessante mas acabou ao fim de um ano e não sei porque deixou de funcionar" (S4).

Na opinião de alguns interlocutores também os colaboradores não docentes podem ter um papel ativo na sinalização de situações de risco e na prevenção do abandono.

"Penso que os serviços académicos têm um papel importante porque têm acesso nomeadamente aos resultados académicos dos estudantes. Os serviços académicos podem fazer o levantamento das situações de alunos com baixos níveis de desempenho e, portanto, por essa via do baixo nível de desempenho sinalizar aqueles que de facto estão abaixo de um determinado limiar que devem ser alvo da atenção da escola" (S1).

”Quando os estudantes cá chegam logo no primeiro ano, são informados desta diversidade de atividades e portanto das ocupações que no fundo eles podem ter de atividades extracurriculares que são cada vez mais reconhecidas e valorizadas pelo mercado de trabalho como por exemplo as soft kils e eles podem evoluir muito” (S5).

"A criação de um gabinete de apoio que teria única e exclusivamente como função o apoio ao estudante mas em permanência onde sempre que fosse sinalizado um estudante pelos trabalhadores dos serviços académicos, era capaz de ser muito útil aos estudantes desta faculdade" (S4).

Outras estratégias foram sugeridas por alguns entrevistados, como por exemplo o aumento do número de técnicos a trabalhar nesta área, o controlo de assiduidade dos estudantes, a divulgação da disponibilidade dos profissionais.

"Deveria haver mais técnicos a trabalhar sobre isto, e uma ação mais concertada entre os diferentes serviços e com os docentes. Assim, se um caso específico fosse detetado, poderia ser logo reencaminhado o que nem sempre acontece. Muitas vezes recorremos é a listagens, a números e seria bom poder logo contactar diretamente as pessoas. Além disso nas aulas poderia haver, por parte também dos docentes, um alerta, (...) uma chamada de atenção para estes fenómenos, um encaminhamento para o serviço como existe por exemplo da por parte específica da direção e até da própria secretaria” (S6).

Este depoimento é bem significativo do caminho ainda a percorrer para que exista uma ação concertada entre os diferentes interlocutores que intervêm com os estudantes, e parece querer significar também que este Serviço funciona ainda numa dinâmica restrita. Parece corroborar esta nossa ideia a posição assumida pela entrevistada com responsabilidades na gestão ao revelar uma intenção clara quanto ao desejo da instituição apoiar e ajudar todos os estudantes, e ao reconhecer que precisam de ser mais interventivos a esse nível. Como sublinha,

"Parece-me que se o espírito da escola é realmente ajudar os estudantes o mais possível. O que me parece é que devia haver uma informação mais clara, porque os professores estão disponíveis, mas os estudantes sobretudo não têm esse à vontade de achar que os professores estão disponíveis, portanto parece-me que isso podia ser mais divulgado" (S4).

Situa-se nesta linha a visão de outro entrevistado

"eu penso que uma melhoria e uma melhor monitorização que permita detetar os casos e saber porque é que os estudantes estão a abandonar; se existem razões objetivas de

abandono. Nós não temos de facto essa cultura mas devíamos no futuro pensar quando o estudante não aparece às aulas, não aparece aos exames temos que saber o que é que se passa. Saber se está interessado, se se empenha ou então temos que o inquirir, temos que o responsabilizar é um tipo de atitude que não é muito comum aqui mas se calhar no futuro acho que é um das áreas a trabalhar" (S5).

Estes depoimentos revelam que os entrevistados reconhecem a importância de alterar as práticas instituídas, nomeadamente nas formas de acolher e de acompanhar os estudantes de modo a evitar situações de abandono. São disto exemplo as sugestões que enumeram e que comportam várias estratégias que, em sua opinião, podem contribuir para minorar o problema do abandono.

VI.6. Triangulando os dados

No sentido de conferir maior coerência à análise, construimos, neste ponto, uma leitura triangulada dos dados recolhidos através das várias técnicas. Esta leitura é enriquecida com a mobilização dos referenciais teóricos explicitados na primeira parte do trabalho. Assim, a análise dos documentos orientadores da política da FEP aponta no sentido da modernização e afirmação da Faculdade, ou seja, preconiza processos de revisão e de organização dos cursos; internacionalização; preocupações de captação de estudantes do ensino secundário com elevado rendimento académico.

Alinham nesta direção as respostas ao questionário. Estas mostram que as médias de ingresso são bastante elevadas, situando-se entre os 14 e 19 valores. Ainda através das respostas ao inquérito é possível constatar que os itens que mais pesaram na escolha do curso foram a sua reputação, a qualidade dos programas de estudo a existência de protocolos para intercâmbio internacional, a qualidade do corpo docente e a influência de pais e amigos. Em sintonia com esta leitura situam-se também os entrevistados, posicionamento que é ilustrado pelo seguinte depoimento: "a questão da reputação é algo que atrai muitos estudantes" (S3).

Um outro aspeto focado pelos entrevistados e também valorizado pelos estudantes diz respeito à fase de ingresso, constatando-se, contudo, que o trabalho deste Serviço está ainda muito circunscrito à ação do SEREIA. Reconhecem, professores entrevistados e a responsável pela direção da faculdade ser necessário investir mais

nessa etapa através de um trabalho mais próximo de monitorização e acompanhamento dos estudantes. Estes dados são corroborados por Cunha & Carrilho (2005) para quem a fase de transição para o ensino superior e consequente processo de integração merecem segundo especial atenção, nomeadamente, porque “a maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior traz consigo uma expectativa positiva em relação à sua futura experiência académica” (*ibidem*:216).

Ainda nesta dimensão do ingresso é possível verificar através da Tabela 3 que os pais dos estudantes possuem níveis de escolaridade muito diferenciados predominando os que tem habilitações correspondentes ao ensino secundário, o que pode ser tido como um fator a ponderar se considerarmos de acordo com Lopes & Costa (2012) que “a probabilidade de acesso ao ensino superior é muito maior quando se provem de pais com o ensino superior” (*ibidem*:10).

Das respostas os inquéritos por questionário extrai-se a ideia de que no processo de adaptação ao ensino superior a bolsa de ação social escolar e o relacionamento com os colegas são aspetos mais valorizados pelos estudantes do que o ambiente académico, a qualidade das instalações, os horários das instalações e as modalidades/métodos de avaliação. Os entrevistados referem que “alguns estudantes, manifestam dificuldades em ajustar-se ao ritmo a que se trabalha na faculdade” (S1) e “muitas vezes as pessoas não avaliam bem aquilo que o curso vai exigir em termos de investimento ou de esforço” (S6). Cunha & Carrilho (2005) referem a este propósito “que as dificuldades de adaptação ao contexto universitário são de diversas naturezas passando tanto pelas questões individuais dos alunos como também pelas novas exigências académicas e o novo ambiente, influenciando o desempenho” (*ibidem*:216).

Quando os estudantes baixam o seu desempenho pode ocorrer o abandono no ensino superior. Esta situação não é explícita nos documentos oficiais consultados e é em grande medida desconhecida dos entrevistados em termos gerais, e especificamente no caso da FEP. É no entanto, o abandono de estudantes na FEP bem visível na Tabela 1, que apresentamos na página 72 e nos dados recolhidos através do inquérito por questionário a 332 estudantes em situação de abandono ou em risco de abandono de entre os quais 153 são estudantes do 1º ciclo e 169 são estudantes do 2º ciclo.

Existindo, na FEP, uma elevada taxa de estudantes em risco de abandono e estudantes “abandonadores” quisemos conhecer razões e/ou fatores que potenciam este

fenómeno. Os estudantes apontaram como principal causa o aspeto económico. A este propósito Hagino (2012) refere que “quem tiver capital para investir na sua educação pública, terá melhores condições de integração no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo” (*ibidem*: 16), o que poderá significar que quando os estudantes desistem dos cursos por esta razão terão, eventualmente, menores probabilidades de se empregarem. Apontam também como fatores os métodos de ensino/aprendizagem, modalidades/métodos de avaliação, disponibilidade dos professores e a adequação das unidades curriculares ao curso. Estes últimos fatores remetem-nos para a mudança do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem preconizada pelo PB. Esta conceção de formação coloca a centralidade na figura do estudante e é sustentada legalmente, em Portugal, pelo Decreto-Lei Nº 42/2005, de 22.02. Pode ler-se no preâmbulo deste normativo que o PB introduziu

“uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir projetando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos” (*ibidem*: preâmbulo).

No que diz respeito à primeira razão apontada pelos estudantes (aspetos económicos, podemos aqui encontrar uma proximidade com as respostas obtidas nas entrevistas, nas quais os entrevistados referem a crise económica que Portugal está a atravessar como fator preponderante para o abandono académico. Estes dados são validados pelo estudo de Cerdeira, (2008), quando conclui que

“o esforço de financiamento do desenvolvimento do ensino superior foi suportado pela afetação dos recursos públicos, sempre crescentes até aos anos mais recentes, e pela contribuição das receitas arrecadadas através de propinas cobradas aos estudantes, as quais de início tinham pouca importância no conjunto dos recursos das instituições, mas que acabaram por assumir um papel significativo, sendo atualmente uma parte importante e imprescindível do orçamento das universidades” (*ibidem*:14).

Os estudantes que se candidataram a Bolsa de Ação Escolar e Empréstimo Bancário apontaram as propinas como primeira despesa a suportar na frequência do ensino superior. O peso das propinas para as famílias e para os estudantes é um facto comprovado também através dos discursos dos entrevistados e que ilustramos com o seguinte excerto “nos últimos anos com o aumento muito grande das propinas eu vejo que têm alguma dificuldade” (S4).

Em relação aos métodos de ensino/aprendizagem, modalidades/métodos de avaliação, disponibilidade dos professores e adequação das unidades curriculares ao curso os entrevistados referem que o nível de exigência académico e os métodos de avaliação são bem diferentes daqueles a que os estudantes estavam habituados no ensino secundário. Curiosamente, na FEP, os estudantes abandonam ou estão em risco de abandono no 2º ano curricular, quer sejam estudantes do 1º, ou do 2º ciclos de estudos. Este facto fez-nos refletir sobre o que pode estar na origem desta situação mais específica. No 1º ciclo a questão pode ser situada na sua relação com regime de prescrições, como refere a entrevistada dos Serviços Académicos “muitos abandonam por não completarem os ECTS mínimos a que estão obrigados antes que prescrevam, portanto no início da terceira inscrição” (S4).

No segundo ciclo a questão pode associar-se aquilo que o elemento da direção e estudantes referiram relativamente à disponibilidade dos docentes na fase da dissertação e ao apoio pessoal, emocional e científico que lhes deve ser dispensado para que terminem com sucesso. Neste processo, a Universidade não pode também deixar de equacionar a diversidade de públicos que acederam ao ensino superior, criando condições para que todos possam ter as mesmas oportunidades. A diversidade deve ser entendida como um direito, pressupondo uma conceção educacional e uma organização da prática educativa orientadas para o reconhecimento das diferenças culturais, sociais e pessoais dos estudantes (Leite, 2002). Nesta mesma linha Bianchetti & Freire (1998) consideram que o desenvolvimento de atitudes de respeito face à diversidade tem a ver com o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade e por isso constitui um grande desafio para a construção das bases político-pedagógicas. Estas perspetivas são corroboradas por Cunha & Carrilho (2005) quando referem que “a qualidade da transição do ensino médio para o ensino superior vai depender tanto do desenvolvimento psicossocial do aluno, como também da instituição e dos mecanismos de apoio colocados à disposição deles (*ibidem*:217).

Destaca-se, a este propósito, o Plano de Atividades da FEP (2010), documento oficial consultado, onde são evidenciadas no ponto “questões de natureza pedagógica” ações que permitam identificar atempadamente estudantes em risco de prescrição com vista à redução do absentismo e insucesso (*ibidem*:8). Isto denota preocupações

institucionais que se relacionam indiretamente com o abandono. É nesta linha que a psicóloga do SEREIA refere ser

“feita uma intervenção preventiva com alunos por exemplo do primeiro ano que não fazem o número de ECTS elevado abaixo de 12, (...) Estes são chamados para uma reunião no SEREIA, logo no final do primeiro semestre, logo no final da primeira avaliação. Também os alunos em risco de prescrição num determinado ano letivo são chamados ao SEREIA para uma reunião” (S6).

É também nesta linha que o elemento da direção refere estar “a olhar com mais algum cuidado para a prescrição” (S1).

Focando de novo a atenção nos dados dos inquéritos por questionário e na dimensão relativa ao conhecimento dos estudantes acerca dos serviços de apoio existentes na FEP, os dados revelaram que 80% dos estudantes participantes manifestam desconhecimento desses serviços. Os restantes 20% dos estudantes conhecem o apoio psicológico, apoio tutorial académico, apoio financeiro e negociação com os estudantes de possibilidades de resolução de problemas.

Apesar disso, o SEREIA é um serviço reconhecido quer por estudantes, quer por professores, ainda que nem todos conheçam bem as ações que aí são desenvolvidas. Consideram, todavia, “que é uma das áreas onde a FEP evoluiu muito e positivamente nos últimos anos” (S5), e que tem contribuído para o acompanhamento e monitorização dos estudantes.

Relacionando estes dados com o modelo de integração académico desenvolvido por Tinto (1975) fica patente a ideia de que a instituição pode ter um papel ativo na minimização das atuais taxas de abandono e de risco de abandono. A reflexão introduzida por este trabalho fez emergir sugestões que a implementar pela instituição podem contribuir para a prevenção do abandono na FEP. Estas sugestões vão desde a sinalização e encaminhamento, pelos docentes, à Direção ou ao SEREIA de estudantes em risco de abandono, à criação de um gabinete de apoio nos SA com funções de consulta dos processos dos estudantes (notas e assiduidade), à divulgação de atividades extracurriculares e ao aumento do número de técnicos a trabalhar nesta área.

Em síntese, os dados evidenciam, por um lado, que a instituição em estudo possui já alguns serviços, e valências, que têm como foco o acompanhamento dos estudantes na sua trajetória pessoal e académica, como é o caso do SEREIA e, por

outro, que o fenómeno do abandono não é ainda percecionado como um problema, apesar de o número de estudantes em risco de abandono, e ou em situação de abandono efetivo, ser bastante significativo. Fica ainda evidente o reconhecimento de todos da importância de se instituírem mecanismos que permitam a prevenção do abandono dos estudantes.

Considerações Finais

Como foi referido na introdução geral do trabalho, esta investigação inseriu-se numa pesquisa qualitativa e orientou-se pela intenção de aprofundar conhecimento sobre fatores que influenciam o abandono no ensino superior. Tratou-se, especificamente, de um estudo de caso focado na compreensão dos fatores que têm justificado o abandono precoce dos estudantes na FEP e estruturou-se em torno de algumas dimensões de análise que permitiram responder aos objetivos e questões norteadoras da investigação.

As dimensões de análise dos inquéritos por questionário conjugadas com as das entrevistas permitiram constatar que mais de metade dos estudantes que abandonaram ou se encontram em risco de abandono dos cursos, são do sexo feminino. A idade oscila entre os 20 e os 37 anos de idade. São oriundos dos concelhos do Porto e dos concelhos limítrofes e um terço são estudantes deslocados da sua área de residência. Os dados mostraram também que mais de metade dos estudantes candidatou-se a bolsa de ação social escolar, um sexto solicitou empréstimo bancário e um terço exerce atividade profissional remunerada. De referir ainda que a maioria os estudantes entrou em cursos de primeira opção e as médias de entrada na FEP oscilam entre 14 e 19 valores.

No que respeita aos fatores que influenciaram a escolha do curso, -a reputação do curso, -a qualidade dos programas de estudo, -a existência de protocolos para intercâmbio internacional, -a qualidade do corpo docente e -a influência de pais e familiares, foram os aspetos mais valorizados pelos estudantes. A atribuição de bolsa de ação social e o relacionamento com os pares foram aspetos muito valorizados pelos estudantes no seu processo de transição e de adaptação ao ensino superior. Em consequência, os fatores que mais têm influenciado o abandono dos estudantes são os aspetos económicos. Apontam também aspetos relacionados com os processos de ensino aprendizagem tais como: os métodos de ensino/aprendizagem; as modalidades/métodos de avaliação; a disponibilidade dos professores e a adequação das unidades curriculares ao curso. Estes aspetos estarão relacionados com a filosofia educacional preconizada pelo Processo de Bolonha de passagem do paradigma de

ensino para o da aprendizagem. Os cursos que apresentam maior taxa de abandono e de risco de abandono são os de 2º ciclo (mestrado).

A direção da faculdade manifesta preocupação em relação ao abandono e considera que já estão a criar estruturas de apoio aos estudantes, de que o SEREIA é exemplo. Admitem, no entanto, que é preciso que todos intervenham de forma mais ativa e articulada. Os docentes, de um modo geral, desconhecem o fenómeno mas valorizam a implementação de estratégias que permitam identificar precocemente as situações de risco, prevenindo o abandono. Os responsáveis pelos SA admitem ter muita informação pertinente que pode ser útil para a prevenção do fenómeno (pautas e registos de assiduidade).

A técnica responsável pela Unidade de Aconselhamento e Carreira do SEREIA reconhece a necessidade de a instituição responder mais eficazmente às situações identificadas podendo os estudantes ser apoiados nas dificuldades que manifestam.

Considerando a correlação existente entre o rigor e nível de exigência de um curso reputado e os resultados académicos podemos, por um lado, afirmar - tendo por base os aspetos que os estudantes mais valorizam no ingresso (*a reputação do curso* - Gráfico 1), que os fatores que atraem os estudantes para a FEP podem ser também os que os afastam conforme os dados (*métodos de ensino aprendizagem e modalidades/métodos de avaliação* - Gráfico 6). Por outro lado, no que diz respeito aos fatores económicos, os dados mostram que é possível antever as dificuldades económicas com que os estudantes se deparam e que conduzem ao abandono, de acordo com o Gráfico 2 - no qual os aspetos económicos sobressaem muito valorizados - e Gráfico 6, que confirma que estes aspetos são os que apresentam a taxa mais elevada para o abandono do ensino superior.

Pelo exposto somos levados a pensar que as medidas/apoios/serviços existentes na FEP não estão ainda a “olhar” para as dificuldades maiores com que os estudantes se deparam e foram consideradas insuficientes. Uma aposta na divulgação dos serviços existentes e a implementação de ações para prevenir o abandono foi muito bem aceite pelos participantes que inclusivamente sugeriram iniciativas para potenciar processos de prevenção do abandono na FEP.

Em síntese, sendo esta investigação um *estudo de caso*, estamos conscientes que os dados obtidos referem-se a uma realidade muito específica. Contudo, consideramos que este estudo pode contribuir para a compreensão de outras realidades noutras instituições de ensino superior público. Mesmo assim, esperamos com este trabalho ter contribuído para potenciar processos de reflexão que promovam a adoção de medidas que previnam o abandono do ensino superior e, especificamente, na FEP.

Integrando-se esta pesquisa no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e sendo, por isso, limitada no tempo, não nos foi possível efetuar um estudo longitudinal e explorar também a visão do reingresso. Este poderá ser um aspeto interessante a aprofundar em estudos futuros.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. A reforma da administração escolar Porto: Edições Asa. Afonso, N. (1994)
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Almeida, L., Soares, A & Ferreira, J. (2002). *Questionário de vivências académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários*. Avaliação Psicológica, 2, 81-93
- Alves, M. (2003). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspetiva educativa: O caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Universidade Nova de Lisboa
- Arroteia, J. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Astin, W. (1985). *What matters in college*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Características da investigação qualitativa*. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Benavente, A. et. al., (1994). *Renunciar à escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa: Fim de Século Edições
- Bianchetti, L.; Freire, Ida Mara (orgs.). (1998) *Um Olhar Sobre a Diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus
- Burgess, W. (1997). Theory and methodology in executive function and research. In P. Rabbitt (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* 81–116. Hove, U.K.: Psychology Press

- Cabral, M. (2006). *Estudo da Expansão do Sistema de Ensino Superior Português nas Últimas Décadas*. Versão Preliminar: Universidade do Minho
- Cabito, B. (2004). *O Financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado*. Educação & Sociedade. Brasil: SciELO
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cerdeira, L. (2008). *Financiamento do Ensino Superior: Condição Social e Despesas de Educação dos Estudantes Universitários em Portugal*, Lisboa: Educa
- Charle, C. & Verger, J. (1994). *Histoire des Universités*. Universitaires de France (collection Que sais-je?) Paris: Presses
- Cohen, L.& Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educative*. Madrid: La Muralla
- Contreras, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora
- Correia, T. (2013). *Interpretação e validação científica em pesquisa qualitativa*. v.17, n ° 45, 263-74 Interface (Botucatu)
- Costa, A. & Lopes J. (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Relatório Final, CIES-ISCTE, IS-FLUP
- Crespo, V. (1993). *Mais universidade para os anos 2000: o ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: editorial Inquérito
- Cruz, B. & Cruzeiro, M. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: situação e problemas de acesso*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira
- Cruz, B. (1993). *Uma universidade para os anos 2000: o ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: editorial Inquérito
- Cunha, M. & Carrilho, M. (2005). *O Processo de Adaptação ao Ensino Superior e o Rendimento Académico*. Psicologia Escolar e Educacional, Vol. 9, nº 2, 215-224

- Cunha, M. (2006). *Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, nº 32, 258-271
- Enguita, F. (2011), *Del desapego al desenganche y de èste al fracasso*. RASE, 4(3), 255-269
- Fernandes, P. (2009). O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. In Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 161-173
- Fernandes, P.; Leite, C. (2013). *Mudanças no ensino superior e implicações para o desenvolvimento profissional docente*. Publicação com texto(s) associado(s). In Kátia Ramos, Ilma Alencastro Passos Veiga, Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior, Editora Universitária da UFPE, 39-56
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications
- Freitas, H., Raposo, N. & Almeida, L. (2007). *Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 179-188
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall
- Gatti, B. (2005). *Grupo Focal nas Ciências Sociais e Humanas*. Pesquisa em Educação Vol. 10. Brasília: Líber Livro
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara
- Hagino, C. (2012). *O Processo de Bolonha e os Desafios do Ensino Superior Português: o Impacto do Processo de Bolonha na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Hamanidades. RJ: Aninter-SH/PPGSD-UFF
- Harding, S. & Haraway, D. (2004) *The Feminist Standpoint Theory Reader* "Situated Knowledges" New York and London: Routledge
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA

- Hodgson, D. (1998). *The Human Right to Education*. Aldershot: Ashgat Publishing
- Kuh et. al., (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Final report for the National Postsecondary Education Cooperative and National Center for - 341 - Education Statistics. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research
- Leão, M. (2007). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal, Um Paradigma de Formação Alternativo*. Porto: Edições Afrontamento
- Leite, C. (2002). *O Multiculturalismo no Sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, C. & Magalhães, A. (2009). *Políticas e Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior*. Educação Sociedade & Culturas, 28
- Leite, C. & Fernandes, P. (2011). *Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária*. Publicação com texto(s) associado(s) In Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação, vol.29 nº 2, 507-533
- Levin, A. (2003) "Global distribution of naturally occurring marine hypoxia on continental margins." *Deep Sea Research Part I: Oceanographic Research Papers* 51.9: 1159-1168
- Lima, I. & Freire, T. (2006). *Adolescent's quality of experience in the school context: Optimal experiences and life interests*. Poster apresentado na “3rd European Conference on Positive Psychology”, Julho, Braga: Portugal
- Lopes, J. & Costa A. (2012). *Desigualdades de percurso dos estudantes do Ensino Superior*, VII Congresso Português de Sociologia. UP.FE-FPCEUP
- Macedo, E. & Araújo, C. (2012). *Young adults in Portugal discuss education and school rankings*. *ORG & DEMO* (Marília), v. 13, nº 2, p. 57-72, Jul./Dez
- Madureira P. (2002). *Comparing spiritual development and cognitive developement*. *Journal of College Student Development*. 43 (3). 357
- Magalhães, A. (2004). *A Identidade do Ensino Superior – Política. Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste

- Magalhães, A. & Stoer, R. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e das Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Autores e Edições Afrontamento
- Magalhães, J. (2007). *A história da Educação em Portugal: temas, discursos, paradigmas*. In Pintassilgo, Joaquim; Alves, Luís Alberto; Correia, Luís Grosso & Felgueiras, Margarida. *A História da Educação em Portugal. Balanço e Perspetivas*. Porto: Edições Asa, 13-34
- Marshall, H. (1949). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Matos, M. (1999). *As cidades e os campi – contributos para o estudo dos territórios universitários em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior Técnico/Universidade Técnica de Lisboa
- Mattoso, J. (1997). *A Universidade e a sociedade* in vários, *História da Universidade em Portugal*, I volume, tomo I. Coimbra/Lisboa: Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian
- Moreira, A. (1999). *A Pluralidade das autonomias* in CNE, *Autonomia das Instituições de Ensino Superior*, Actas do Seminário, Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Moreira, V. & Gomes, C. (2012). *Compreender os Direitos Humanos*. Manual de Educação para os Direitos Humanos: Áustria: Centro Europeu de Formação e Investigação em Direitos Humanos e Democracia
- Morgado, C. (2009). *Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, nº 106, p. 37-62, jan./abr. 2009, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado em 31 de maio de 2014
- Morgado, C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso, Portugal: Defacto
- Mccubbin, Ian (2003) *An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition*. February 2003, Disponível em

<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/icubb.pdf>, consultado em 12 de dezembro de 2013

- McQuillan, P. (2005). *Possibilities and pitfalls: A comparative analysis of student empowerment*. American Educational Research Journal, 42 (4), 639-670
- Moreira, A. (2006). *Bolonha*. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa
- Neave, G. & Amaral A. (2011). *Higher Education in Portugal 1974-2009*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)
- OCDE (2006) EDU/ED (2006) 25: 98-99
- Pace, R. (1984). *Measuring the Quality of College Student Experiences*. Los Angeles: University of California, Graduate School of Education, Higher Education Research Institute, Project on the Study of Quality in Undergraduate Education
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pascueiro, L. (2009). *Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior: A presença de novos públicos em contexto universitário*. Educação, Sociedade & Culturas, 28(2), 31-52
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (1992). *Manuel de Investigação em Ciências Sociais*: Lisboa. Gradiva
- Reis P. & Camacho G. (2009). *A Avaliação da Concretização do Processo de Bolonha numa Instituição de Ensino Superior Portuguesa*, Revista Española de Educación Comparada, 15, 41-59

- Rodrigues, D. (2007). *Igualdade de Oportunidades*. Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva Nº 166, Abril
- Sacristán (2002). *Políticas Públicas para a Educação Brasileira: Diversidade e Inclusão na Escola – Aspetos Gerais*. Universidade Federal da Bahia: Curso Experimental 06 – Edméa
- Saint-Georges, Pierre (1997). *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político*. In: Albarello, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda., 15-47
- Santos, B. (2006). *Um Discurso Sobre as Ciências*. 15ª Ed. Porto: Edições Afrontamento
- Santos, P. (2003). *O Papel do Ensino Superior na Proposta de Uma Educação Inclusiva*. Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – n.º 7, maio de 2003 – pp. 78-91
- Santos, L. & Almeida, L. (2001). *Vivências Académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. Análise Psicológica, 2 (XIX) – 205-217*
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar*. Estudo com alunos Universitários do 1º ano. Braga. Universidade do Minho
- Santos, S. (2002). *As Consequências Profundas da Declaração de Bolonha*, in Pousada, A. Almeida, L. & Vasconcelos, R. (ed) *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*, Universidade do Minho, Guimarães, pp. 69-78, polic.
- Santos, S. (2010). *Um olhar sobre o abandono escolar no concelho da Trofa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Silva, Sofia Marques (2010) *Qui a peur de l'ethnographie?: réflexions sur dix années de pratique ethnographique dans le domaine de l'éducation* Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education, n.º 7
- Simão, J., Santos S. & Costa, A. (edit.). (2005). *Ensino Superior. Opções Estratégicas. Reorganização do Ensino Superior. Modelo Orgânico da*

- Soares, A., Poubé N. & Mello T. (2009). *Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado*. Aletheia n ° 29. Canoas pp. 1-11
- Soares et. al. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38
- Sócrates, (2006). Intervenção do Primeiro-Ministro no debate mensal na Assembleia da República sobre Ensino Superior, em 21 de Dezembro. http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Primeiro_Ministro/intervencoes/2006_1221_PM_Int_Debate_Mensal.htm
- Steinemann, C.F. (1994). *The Vocational Integration of the Handicapped*. EASE, EUA, n ° 8, pp. 6-13
- Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes
- Terenzini, T. & Reason, D. (2005). *Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impact*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA
- Tinto, V. (1975). *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. *Review of Educational Research*, 45, 89-125
- Trickett, E.J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in Zimmerman, M.A. (1995). Psychological empowerment. Issues and illustrations. *Am J of Community Psychology*, 235, 581-599
- Torres, J. (2000). *O professor na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho*. In: Pacheco, José Augusto (org). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, 67-90
- Touraine, A. (1997). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget

- Vallet, A. (2001). *La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période*. Em Boudon, R. Bulle, N. E Cherkaoui. M. École et sociales et société. Lesparadoxes de la démocratie. Paris, PUF
- Vasconcelos; Almeida & Monteiro (2009). *O Insucesso e Abandono Académico na Universidade: Uma Análise sobre os Cursos de Engenharia*. Argentina: VI International Conference on Engineering and Computer Education
- Veiga, S. (2008). *Desenvolvimento Psicológico de Estudantes Universitários*. Tese de Doutorado. FPCEUP
- Vieira, MI (1995). *Transformação recente no campo do ensino superior*. Análise Social, vol. XXX, 131-132
- Wintre, G. & Sugar, L. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214
- Wolf E. (1995). *Optical coherence and quantum optics*. Cambridge university press
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2^a Ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications

Webgrafia

- http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1006753, retirado em 05-06-2013
- http://guia.fep.up.pt/index.php?id_page=161, retirado em 17-05-2014
- http://sigarra.up.pt/fep/pt/web_page.inicial, retirado em 05-06-2013
- http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_prefacio.pdf, retirado em 28-12-2012
- <http://www.portugal.gov.pt/media/1417111/20140510%20mec%20linhas%20estrategicas%20enssup.pdf>, retirado em 19-05-2014
- A Caminho da Área Europeia de Ensino Superior, **Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior**, Praga, 19 de Maio de 2001, disponível em, www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/.../Declaracao_de_Praga.pdf, consultado em 23-04-2012
- **Comunicado de Bergen**, 19 de maio de 2005, www.bologna-bergen2005.no/.../050520_Berge, consultado em 24-04-2012
- Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, **Comunicado de Berlim**, Setembro de 2003, disponível em www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/.../ComunicadodeBerlim1.pdf, consultado em 23-04-2012
- Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus, Bolonha, 19 de Junho de 1999, disponível em <http://www.aauab.pt>, **Declaração de Bolonha**, pdf, consultado em 23-03-2012
- Declaração conjunta, Sorbonne, Paris, **Declaração de Sorbonne**, 25 de Maio de 1998, disponível em www.dges.mctes.pt/NR/.../Declaracao_Bolonha_portugues1.pdf, consultado em 23-04-2012
- <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Garantia+de+Qualidade/>

- DGES (2012), **Processo de Bolonha**, disponível em <http://www.dges.mctes.pt>, consultado em 23-12-2012
- WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE (2012), **Declaração de Bolonha**, disponível em <http://pt.wikipedia.org>, consultado em 23-02-2012

Legislação consultada

- Constituição da Republica Portuguesa, 1976 Capítulo III, Artº 73º
- Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, Artº 26º, nº 2
- Decreto-Lei Nº 173/80, de 29 de maio
- Decreto-Lei Nº 74/2006, de 24 de março
- Decreto-Lei Nº 107/2008, de 25 de junho
- Despacho nº 6659/99, IIª série
- Lei Nº 115/1997, de 19 setembro
- Lei Nº 46/86, de 14 de outubro
- Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto
- Resolução da Assembleia da República nº 60/2013

Apêndices

APÊNDICE Nº 1 - Estrutura do inquérito

APÊNDICE Nº 2 – Guião de entrevistas

APÊNDICE Nº 3 – Dados dos inquéritos por questionário

APÊNDICE Nº 4 – Grelhas de análise de conteúdo

APÊNDICE Nº 5 – Guião organizador da recolha de dados

APÊNDICE Nº 1 – ESTRUTURA DO INQUÉRITO

INQUÉRITO

Este inquérito insere-se num estudo que está a ser realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e que tem por objetivo **compreender as razões do dropout** (abandono escolar) no ensino superior. As respostas são **anónimas** e **confidenciais**. Desde já, agradecemos a colaboração neste estudo.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

2. **Idade:** _____ anos

3. **Concelho de naturalidade?** _____ **Concelho de residência em tempo de aulas?** _____

4. **Área de estudos do ensino secundário?** _____ **Ano de conclusão do ensino secundário?** ____/____

5. **Nível de escolaridade dos pais:**

Mãe

Ensino básico ☐

Ensino secundário ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Outros ☐ Quais?

Pai

Ensino básico ☐

Ensino secundário ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Outros ☐ Quais?

6. **Situação profissional dos pais**

Profissão da Mãe?

Profissão do Pai?

Estão ambos empregados?

Sim ☐

Não ☐ Mãe desempregada desde? _____ Pai desempregado desde? _____

7. **Enquanto estudante do ensino superior tem ou teve irmãos na Universidade?**

Sim ☐ Quantos? ____ Não ☐

8. **Atualmente tem irmãos a frequentar o ensino superior?**

Sim ☐ Quantos? ____ Não ☐

9. **Fora do período de aulas vive com os pais?**

Sim ☐ Não ☐

10. **Durante a frequência do ensino superior encontra-se ou encontrou-se deslocado/a da sua residência familiar?**

Sim ☐ Porquê?

Não ☐ (Se respondeu Não passe por favor para a questão 12)

11. **Na sua residência em tempo de aulas:**

Partilha/ou quarto alugado ☐

Partilha/ou apartamento alugado ☐

Vive/eu em casa de familiares ☐

Vive/eu em casa própria ☐

Habita ou habitou em residências dos Serviços de Ação Social ☐

Outra Situação ☐ Qual?

12. Enquanto estudante do ensino superior, tem alguma necessidade educativa especial?

Sim ☐ Qual? _____

Teve algum tipo de apoio específico: _____

Não ☐

13. Candidatou-se a bolsa de Ação Social Escolar? Sim ☐ Não ☐ *(Se respondeu Não passe para a questão 16)*

14. Beneficia/ou de bolsa da Ação Social Escolar? Sim ☐ Não ☐

15. A que se destina/ou essa bolsa? *(pode indicar mais do que uma resposta)*

Propinas ☐

Residência ☐

Transportes ☐

Alimentação ☐

Material escolar ☐

Outro(s) ☐

Qual(is)? _____

16. Solicitou empréstimo bancário? Sim ☐ Não ☐ *(Se respondeu Não passe por favor para a questão 19)*

17. Usufruiu de empréstimo bancário? Sim ☐ Não ☐

18. Quais os principais motivos que a/o levaram a solicitar o empréstimo? *(pode indicar mais do que uma resposta)*

Pagamento de propinas ☐

Despesas com alojamento ☐

Despesas com alimentação ☐

Despesas com transportes ☐

Aquisição com computador / outros meios informáticos ☐

Participação em Programas de Mobilidade ☐

Outros motivos / outras atividades ☐

Quais? _____

19. Durante a frequência do ensino superior exerce/eu alguma atividade profissional remunerada?

Sim ☐ de ____/____ a ____/____ Part-time ☐ Full-time ☐

de ____/____ a ____/____ Part-time ☐ Full-time ☐

de ____/____ a ____/____ Part-time ☐ Full-time ☐

Não ☐

20. Durante a frequência do ensino superior recebe/eu Subsídio de Desemprego?

Sim ☐ Não ☐

INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

21. Ano em que se inscreveu pela primeira vez no ensino superior: ____/____

22. Média de entrada no ensino superior: ____ valores

23. Curso que frequenta/ou no ensino superior? _____

24. Ingressou no curso de 1ª opção? Sim ☐ Não ☐ Se não, em que opção entrou (nº)? _____

Assinale as opções que se adequam à sua situação, como estudante do ensino superior, fazendo corresponder N/A às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 7, sendo 1 o menos importante e 7 o mais importante.

Fatores que influenciaram a escolha do curso	N/A	1	2	3	4	5	6	7
Reputação do curso								
Qualidade dos programas de estudo								
Influência dos pais/familiares								
Influência de colegas/amigos								
Influência de professores/escola secundária								
Aconselhamento psicológico								
Proximidade geográfica da FEP à residência								
Existência de protocolos para intercâmbio internacional								
Ambiente académico								
Qualidade do corpo docente								
Necessidades profissionais								
Representação / desempenho científico da FEP								
Comunicação social								
Outros aspetos: Quais?								

PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

Assinale as opções que se adequam à sua situação, como estudante do ensino superior, fazendo corresponder N/A às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 7, sendo 1 o menos importante e 7 o mais importante.

Na adaptação ao ensino superior foi determinante:	N/A	1	2	3	4	5	6	7
Ter colegas no mesmo curso do secundário								
Disponibilidade dos professores								
Disponibilidade dos colaboradores não docentes								
Método de ensino/aprendizagem								
Adequação das unidades curriculares ao curso								
Modalidades/Métodos de avaliação								
Ambiente académico								
Relacionamento com os colegas								
Infraestruturas da FEP para apoiar a integração dos estudantes								
Apoio ao estudo/investigação								
Qualidade das instalações da FEP								
Horário de abertura e fecho da FEP								
Horário de funcionamento dos serviços								
Bolsa ação social escolar								
Empréstimo bancário								
Praxe								
A cidade								
Outros aspetos: Quais?								

ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR

25. Abandonou o ensino superior? Sim ☐ Quantas vezes? _____ Não ☐ (Se respondeu Não passe para a questão 28)

26. Qual o ciclo de estudos que frequentava quando abandonou o ensino superior?

1º Ciclo (Licenciatura) ☐ 2º Ciclo (Mestrado) ☐

Ano Curricular em que ocorreu o abandono do curso: 1º ☐; 2º ☐; 3º ☐; 4º ☐; 5º ☐ Data __/__/__

27. Qual a designação administrativa (estado do estudante) associada à sua situação de abandono:

Prescrição ☐

Interrompido ☐

Anulado ☐

Outro(s) ☐

Qual(is)? _____

28. Está ou esteve em risco de abandonar o ensino superior? Sim ☐

1º Ciclo (Licenciatura) ☐ 2º Ciclo (Mestrado) ☐

Ano Curricular em que se sentiu em risco de abandono: 1º ☐; 2º ☐; 3º ☐; 4º ☐; 5º ☐

Ano letivo em que se sentiu em risco de abandono ____/____

Não ☐

Assinale as opções que se adequam à sua situação, como estudante do ensino superior, fazendo corresponder N/A às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 7, sendo 1 o menos importante e 7 o mais importante.

Fatores que influenciam o abandono do ensino superior	N/A	1	2	3	4	5	6	7
Familiares								
Económicos								
Profissionais								
Instalações onde decorre a atividade letiva								
Disponibilidade dos professores								
Fatores que influenciam o abandono do ensino superior	N/A	1	2	3	4	5	6	7
Disponibilidade dos colaboradores não docentes								
Método de ensino/aprendizagem								
Adequação das unidades curriculares ao curso								
Modalidades/Métodos de Avaliação								
Ambiente académico								
Relacionamento com os colegas								
Integração na FEP								
Infraestruturas de apoio								
Horário de abertura e fecho das instalações								
Horário de funcionamento dos serviços								
Bolsa ação social escolar								
Empréstimo bancário								
Praxe								
A cidade								
Outros aspetos:								
Quais?								

29. É ou foi estudante extraordinário?

Sim ☐ Ano letivo ____/____
Motivo(s)

Não ☐

30. Tem conhecimento de iniciativas e/ou serviços da FEP para acompanhamento e prevenção de estudantes em risco de abandono?

Sim ☐

Não ☐ (Se respondeu Não o preenchimento do questionário termina aqui)

Se respondeu Sim assinale as opções que se adequam à sua situação, como estudante do ensino superior, fazendo corresponder N/A às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 7, sendo 1 o menos importante e 7 o mais importante.

Iniciativas/Serviços para acompanhamento/prevenção do abandono no ensino superior	1	2	3	4	5	6	7
Negociação com os estudantes de possibilidades de resolução dos problemas							
Acompanhamento dos estudantes para identificação dos seus problemas e necessidades							
Apoio tutorial académico aos estudantes							
Apoio psicológico aos estudantes							
Apoio financeiro aos estudantes (ex: planos de pagamentos de propinas, programas de emprego)							
Outros aspetos: Quais?							

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE Nº 2 – GUIÃO DE ENTREVISTAS

A – Legitimação da entrevista

- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

- 1- Informar em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação;
- 2- Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para a elaboração deste trabalho;
- 3- Garantir o anonimato;
- 4- Solicitar autorização para referir as funções desempenhadas e serviço;
- 5- Solicitar autorização para gravar magneticamente a entrevista.

Tempo previsto: 30m

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual a perceção que tem sobre o fenómeno do abandono no Ensino Superior?
2. Em sua opinião quais as razões e/ou fatores que influenciam/justificam o abandono no Ensino Superior?
 - 2.1. E, no caso específico da FEP, quais os fatores que influenciam/justificam o abandono?
 - Pessoais (caraterísticas individuais, adaptação,...)
 - Académicos (ingresso, insucesso, prescrição, ...)
 - Económicos (valor das propinas, transportes,...)
 - Sociais (NEEs, trabalhador/estudante,...)
 - Profissionais (incompatibilidades,...)
 - 2.2. Que peso considera que podem ter no abandono académico, fatores relacionados com:
 - reputação da faculdade
 - escolha do curso
 - métodos de avaliação
 - ambiente académico
 - qualidade do corpo docente
3. Que medidas/apoios existem na Universidade do Porto para prevenir o abandono dos estudantes no ensino superior?
4. Que estratégias/iniciativas considera/reconhece que a FEP utiliza na prevenção/combate ao abandono académico?
5. Considera que a sinalização e encaminhamento de estudantes em risco de abandono, por professores e outros colaboradores, poderão contribuir para a prevenção do abandono académico?

Muito obrigada